

Accélération et résonance. Une lecture critique d'Hartmut Rosa.

Didier Delignières

Publié le 28 janvier 2025

<https://didierdelignieresblog.wordpress.com/2025/01/28/acceleration-et-resonance-une-lecture-critique-dhartmut-rosa/>

La théorie de la résonance, développée depuis quelques années par Hartmut Rosa, a récemment suscité un vif intérêt chez certains collègues (voir notamment Bourbousson, 2023 ; [Paintendre, Quidu & Favier-Ambrosini, 2024](#)) ; [Quidu, Favier-Ambrosini, Schirrer & Visioli, 2023](#) ; [Terré, Paintendre, Gottsmann & Visioli, 2023](#)). Au travers d'une série d'ouvrages (Rosa, 2010, 2012, 2018, 2020, 2022), l'auteur développe un système pour penser la relation des individus au monde, système ancré dans un réseau de concepts qu'il affine d'ouvrage en ouvrage, et qui débouche dans le dernier sur la proposition d'une « pédagogie de la résonance ».

Je me suis interrogé sur ce qui pouvait motiver un tel engouement, et si les propositions d'Hartmut Rosa le méritaient vraiment. Est-on face à un système conceptuel susceptible de refonder notre discipline, et plus largement le système éducatif, ou est-ce plutôt un échafaudage théorique qui offre à de jeunes collègues, peut-être lassés de la sclérose qui affecte la réflexion disciplinaire, l'occasion de s'autoriser à penser autrement ?

Je tiens à dire d'entrée que le cadre de pensée construit par Rosa me paraît tout à fait digne d'intérêt (comprendre par là qu'il est sans doute utile de s'y intéresser, au-delà d'une lecture superficielle). Et pour le coup, certaines idées mises en avant par l'auteur (l'accélération du temps, la résonance), résonnent singulièrement avec des concepts sur lesquels j'ai personnellement travaillé, notamment l'hypermodernité, dans le cadre de mes réflexions sur l'EPS, pour le premier, et l'appariement des complexités, lors de mes récents travaux de recherche, pour le second. Reste à savoir cependant si ce système, élaboré à la base pour rendre compte de l'accélération du temps, et envisager une autre relation au monde, plus authentique et plus saine, peut aider à redéfinir les missions de l'École, et l'évolution de l'Éducation Physique et Sportive.

Accélération du temps et hypermodernité

Les premiers travaux d'Hartmut Rosa ont porté sur les effets de l'accélération sociale (Rosa, 2010, 2012). Il décrit comment cette accélération se développe dans différentes dimensions : l'innovation technique (les communications, les transports, les techniques de production), qui induit notamment une accélération des comportements professionnels, les transformations sociales (un renouvellement accéléré des modes de relation, des pratiques culturelles), les rythmes de vie, caractérisés par « *un raccourcissement ou une densification des épisodes d'action* ».

Ces trois dynamiques, agissant de manière conjointe, produisent un accroissement fulgurant des sollicitations (les services, les loisirs, les réseaux sociaux), et pour tenter d'y répondre, l'individu se livre à un zapping permanent, alimenté par l'idée selon laquelle « *une vie accomplie passe par la réalisation du plus grand nombre possible d'expériences et par le déploiement des capacités individuelles les plus étendues* » ([Broca, 2012](#)).

Rosa s'inquiète des conséquences subjectives de cette pression temporelle constante, cette sensation chronique d'être en manque de temps, l'angoisse de ne plus pouvoir suivre. Il décrit les rapports au monde générés par cette accélération sociale comme une *aliénation*, qu'il définit comme le fait d'être obligé de vivre des expériences superficielles, fugaces, artificielles, qui ne correspondent pas à la conception que l'on pourrait avoir de la « vie bonne », surtout dans la mesure où l'on n'est pas nécessairement forcé à ce renoncement.

Ces réflexions ne sont pas sans rappeler les analyses de Gilles Lipovetsky (2006) sur l'hypermodernité, avec lesquelles les lecteurs de ce blog devraient avoir quelques familiarités (Delignières, [2021a](#), [2022a](#), [2023](#), [2024](#)). Pour Lipovetsky, l'hypermodernité caractérise des sociétés « *emportées par l'escalade du toujours plus, toujours plus vite, toujours plus extrême dans toutes les sphères de la vie sociale et individuelle* ». L'auteur évoque surtout l'*hyperconsommation*, une quête effrénée de changements, d'innovations et d'expériences émotionnelles. Cette quête concerne évidemment des objets, mais aussi des produits culturels, des pratiques de loisir, notamment « sportif », des produits et pratiques de santé. Cette hyperconsommation est suralimentée par l'*hyperconnexion*, permise par le développement du numérique, de l'internet et des réseaux sociaux.

On pourrait dire que ces deux auteurs rendent compte des mêmes évolutions sociétales, même si les deux auteurs ont des « entrées » différentes, l'accélération sociale pour Rosa, l'hyperconsommation pour Lipovetsky. Il est d'ailleurs surprenant de constater que les deux semblent mutuellement s'ignorer, l'un ne faisant jamais référence à l'autre...

Il existe cependant une différence essentielle entre ces deux approches. Pour Rosa, l'accélération sociale est une caractéristique constitutive de la modernité, une évolution incontrôlée et incontrôlable. Il s'agit d'une vision que je qualifierais d'apolitique, essentiellement soumise aux lois du marché capitaliste.

Lipovetsky pour sa part désigne clairement l'origine de l'hypermodernité au niveau politique, comme produit de l'idéologie néo-libérale. Il convient ici de rappeler que le néolibéralisme n'est pas le capitalisme historique, que l'on pourrait résumer par le retrait de l'État de la sphère économique. Le néolibéralisme renvoie au contraire à une intervention délibérée de l'État pour mettre en place « *une redoutable logique qui transforme toutes les institutions et tous les champs sociaux pour les plier à la norme de la concurrence et de la performance* » ([Dardot & Laval, 2014](#)). On sait le sort qu'ont ainsi réservé ces dernières années les gouvernements macronistes aux services publics, notamment la santé et l'éducation. Mais cette rationalité économique s'applique aussi aux individus, avec l'apparition d'une « *nouvelle anthropologie, celle de l'homme entrepreneur de soi, de l'homme gestionnaire de son propre capital, et une nouvelle ontologie sociale qui voit la société comme un marché concurrentiel* » ([Laval, 2024](#)). Un individu essentiellement responsable, de son parcours académique et professionnel, de sa santé, de la qualité de sa vie, et qui ne pourra que s'en prendre à lui-même quant à ses échecs éventuels.

Cette centration sur l'individu est cependant loin de déboucher sur une prise en main rationnelle et responsable de son destin. Elle entraîne surtout une soif de réalisation personnelle, en multipliant des satisfactions privées, hédonistes, ludiques, expérientielles. L'hyperconsommation vise avant tout à rompre la routine quotidienne, à intensifier et revivifier son présent, à le bousculer par de la nouveauté. Le tout dans une démarche erratique et inconstante : l'individu zappe d'un objet à l'autre, d'une pratique à l'autre, au gré des tentations et des perspectives de satisfaction. Ce constat n'est pas très éloigné de celui de

Rosa, que Bernard Drevon, résume ainsi dans la recension qu'il consacre à « *Accélération. Une critique sociale du temps* » : « 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](#)).

Certains observateurs dressent un tableau bien pessimiste de la psychologie induite par l'hypermodernité. Citot ([2004](#)) affirme ainsi que l'égocentration génère « un hédonisme naïf, individualiste, et à une revalorisation du présent dont il convient de jouir autant que possible ». Tapia ([2012](#)) estime que les préoccupations de l'individu hypermoderne induisent un rapport au soi et au corps particulier, faisant la part belle « 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. ». Ceci induit logiquement une déliquescence de l'idée même de coopération et du souci du collectif : « l'homme ne s'inscrit plus dans la relation à l'autre ; sa rationalité se transforme en égocentrisme ; ce sont ses désirs, ses droits qui comptent dorénavant » ([Vignes, 2019](#)). Au grand bénéfice par ailleurs de nos gouvernants, qui peuvent plus aisément bernier les individus à propos justement de problématiques collectives qui leur sont devenues étrangères. Je ne peux m'empêcher de considérer que l'hypothèse hypermoderne charrie des questionnements qui devraient interpeller profondément éducateurs et enseignants, en charge de l'éducation des citoyens de demain. Il ne me semble pas que le point de vue de Rosa possède une telle puissance.

Je me suis inquiété, voici quelques temps, de constater dans certaines évolutions actuelles de l'EPS des indices multiples de contamination par l'hypermodernité : le souci de satisfaire les aspirations et les désirs des élèves, le recours à des activités nouvelles, aux activités de développement personnel, la quête du plaisir immédiat, le recours massif aux solutions numériques ([Delignières, 2021a](#)). Certains collègues ont poussé des cris d'orfraies, considérant que je faisais passer les enseignants pour des « suppôts du néolibéralisme ». Ce n'était évidemment mon propos : je précisais en effet que les enseignants, comme leurs élèves, étaient baignés dans cette hypermodernité, en subissaient les effets, mais en étaient aussi, à leur insu, les propagateurs. Mais quand on est confronté à de telles réactions épidermiques, on se dit que l'on a sans doute visé juste...

Il est clair que ces deux modèles suggèrent, en première lecture, des visions très contrastées du ressenti des individus et de leurs responsabilités. La théorie de l'accélération sociale évoque surtout l'insatisfaction liée à l'urgence temporelle, générant ce sentiment d'aliénation. A l'opposé, l'hypermodernité semble apporter avant tout du plaisir, même si c'est pour satisfaire un hédonisme superficiel et versatile. L'accélération est subie, on peut aisément s'en considérer la victime, alors qu'avec l'hypermodernité on peut davantage se sentir complice, et même ressentir une certaine culpabilité. Quoique... Rosa (2012) dit que nous sommes aliénés « à chaque fois que nous faisons "volontairement" ce que nous ne voulons pas vraiment faire ». Ce qui relativise peut-être un peu le caractère « subi » de l'accélération sociale. Néanmoins il paraît clair que les acceptabilités de ces deux modèles sont fortement contrastées. L'hypothèse de l'accélération de Rosa, moins politique, semble moins culpabilisante. Reste à savoir si son potentiel heuristique est à la hauteur de celle de l'hypermodernité.

Il me semble aussi que l'accélération, telle que décrite par Rosa, renvoie surtout aux rythmes de vie d'individus jeunes, actifs, privilégiés, et est peut-être déconnectée des préoccupations de larges franges du pays réel. Michon ([2014](#)) estime ainsi qu'il existe une opposition « entre

ceux qui manquent de temps par surcharge de travail et ceux qui ne savent qu'en faire (chômeurs, retraités) ou qui voudraient travailler plus (les temps partiels). Il cite les résultats d'une étude européenne révélant que seuls 51 % des personnes interrogées se déclarent en manque de temps. A contrario, l'hypermodernité touche l'ensemble des individus et des classes sociales, même si elle génère une ivresse hédoniste chez ceux qui peuvent s'offrir cette quête effrénée du plaisir, et sans doute quelques frustrations pour ceux qui ne peuvent que l'effleurer ou se contenter de quelques succédanés ([Lipovetsky, 2016](#)).

Appariement des complexités et résonance

Rosa considère que la réponse à cette spirale de l'accélération, de l'urgence et de la pénurie de temps, ne passe pas nécessairement par la décélération, mais devrait être recherchée par une relation de qualité au monde, qu'il nomme résonance. Selon l'auteur, la résonance est « *un mode d'être-au-monde, c'est-à-dire un type spécifique de mise en relation [...] dans laquelle le sujet et le monde se touchent et se transforment mutuellement* » (Rosa, 2018). L'auteur, comme c'est souvent son habitude, fait appel à l'intuition du lecteur : « *Les registres métaphoriques utilisés par Rosa pour tenter de suggérer au lecteur la teneur expérientielle d'une relation résonante sont multiples : registres du feu (« étincelle », « brûler », « s'enflammer », « crépiter »), du liquide (« fluidifier »), de la musique (« vibration », « diapason »)* » ([Visioli & Quidu, 2023a](#)). A noter également que Rosa conçoit la résonance comme imprévisible et incertaine, « indisponible », pour reprendre une expression qu'il affectionne particulièrement, et qu'elle ne constitue qu'une expérience temporaire, essentiellement fugace. Cela reste néanmoins une idée intéressante, qui semble renvoyer à l'émergence d'une « harmonie » entre deux systèmes (même si Rosa n'aime pas ce terme), et qu'il convient d'approfondir.

Je voudrais ici, de manière évidemment superficielle, évoquer une théorie qui pourrait peut-être éclairer cette idée de résonance. Un courant de recherche très actif à l'heure actuelle, issu des neurosciences théoriques, travaille sur le concept d'appariement des complexités (*complexity matching*), qui suppose que l'échange d'informations entre deux systèmes est maximal lorsqu'ils présentent des complexités similaires ([West, Geneston & Grigolini, 2008](#)). Aquino et al. (2011) proposent d'ailleurs de qualifier cet appariement de « *1/f resonance* » (dans la théorie fractale, le bruit $1/f$ est la signature d'une complexité optimale).

West et ses collaborateurs, au terme de leur article singulièrement âpre et mathématisé, proposent quelques réflexions plus prospectives sur le rôle que le *complexity matching* peut jouer dans des situations de la vie réelle. Ils évoquent notamment la fascination que peut générer la musique chez l'être humain, qui peut être expliquée par un appariement de la complexité de la musique et de celle du cerveau humain. « *If we make the assumption that a kind of resonance exists between networks sharing the same complexity, the 1/f complexity, it may become possible to understand why music triggers emotions* [Si nous faisons l'hypothèse qu'il existe une sorte de résonance entre des réseaux partageant la même complexité, la complexité $1/f$, il pourrait devenir possible de comprendre pourquoi la musique déclenche des émotions] » ([West et al., 2008](#), p. 90).

Un corollaire du principe d'appariement des complexités est que lorsque deux systèmes entrent en interaction étroite, ils tendent à homogénéiser leurs complexités afin de maximiser leurs échanges ([Mahmoodi et al. 2018](#)). Dans le domaine des sciences du mouvement, et plus précisément des coordinations interpersonnelles, nous avons ainsi pu montrer que la marche bras-dessus bras-dessous était dominée par un processus d'appariement des complexités, un

peu comme si les deux marcheurs « fusionnaient » en un seul système ([Almurad, Roume & Delignières, 2017](#)). Nous avons également montré que lorsque l'on demandait à des sujets âgés (typiquement caractérisés par une perte significative de complexité au niveau de la locomotion) de marcher de manière prolongée, bras-dessus bras-dessous, avec un accompagnant jeune (possédant pour sa part une complexité beaucoup plus élevée), on observait également un effet d'appariement des complexités, qui résultait au bout de trois semaines d'entraînement en une restauration de la complexité de la marche chez les personnes âgées ([Almurad et al., 2018](#) ; [Ezzina et al., 2021](#)). Cette restauration semblait en outre durable, au moins jusqu'à deux mois après la fin de l'expérimentation. Ces résultats ouvrent des perspectives d'application évidentes, dans le cadre de la réadaptation et de la prévention de la chute chez les personnes âgées.

Plus largement, on peut réfléchir à l'appariement des complexités au sein d'un couple de danseurs, ou au sein d'un orchestre, entre les musiciens. Aux étudiants qui font l'effort d'accroître leur propre complexité pour rentrer dans le raisonnement de leur enseignant. Ce même enseignant qui à certains moments va tenter de restreindre sa complexité pour accrocher celle de ses élèves. C'est peu ou prou le principe de la vulgarisation...

Certains pourront estimer que ces approches sont parfois bien ésotériques. Il s'agit cependant d'une approche qui mobilise une large communauté de chercheurs, et qui pourrait permettre de définir avec précision ce que la « résonance » pourrait signifier, de la mesurer, et d'en décrire le développement. Ceux qui seraient intéressés par la méthodologie que nous avons mis en œuvre pour cette évaluation de l'appariement des complexités pourront consulter l'article de Roume et al. ([2018](#)), article co-signé par Maxime Scotti, dans une vie antérieure... Hélas difficilement applicable sur le terrain quotidien de l'EPS...

Cette approche suggère par ailleurs que la résonance n'est pas si « indisponible » que Rosa le pense, puisqu'elle semble émerger assez spontanément, pour peu que les systèmes en interaction présentent des complexités similaires, et/ou interagissent de manière étroite...

Compétence et résonance

Dans son dernier ouvrage, Rosa (2022) oppose clairement compétence et résonance. Je ne lui en fait pas nécessairement grief, dans la mesure où ce qu'il appelle « compétence » renvoie essentiellement à « *la bonne maîtrise d'une technique, à la disposition permanente d'une chose acquise comme un bien* », et semble essentiellement destiné dans sa représentation du système scolaire à permettre l'évaluation et le classement des élèves. D'un autre côté, il faut reconnaître que les programmes actuels, et les us et coutumes séculaires du système scolaire, peinent à dépasser ce niveau de définition et d'opérationnalisation des compétences.

Je me permets néanmoins de revenir brièvement sur mes propres réflexions sur ce sujet, pour montrer que l'on peut avoir une autre conception des compétences, sans doute plus efficace pour réfléchir au rôle que pourrait jouer la résonance en pédagogie ([Delignières, 2009](#), [2019](#), [2022b](#)).

Il me semble avant tout nécessaire de définir un autre concept, la situation complexe. Une situation complexe est un système (évidemment complexe) dans lequel sont impliqués un ou plusieurs acteurs. Ce système inclut également un environnement matériel, des règles, des normes et des valeurs. Une situation complexe est avant tout mal délimitée, et c'est sans doute sa caractéristique essentielle. Cela signifie qu'il est impossible de déterminer a priori ce qui appartient à la situation et ce qui lui est étranger. Ce sont les acteurs, impliqués dans la

situation, qui « décident » de prendre en compte tel ou tel élément (et donc de l'intégrer à la situation), ou de l'ignorer. Cette définition apporte une nouveauté importante. Alors que dans l'approche classique, la « tâche » était définie comme extérieure au sujet, le ou les acteurs font partie de la situation complexe, et participent à sa délimitation, du moins temporaire.

Sur cette base on peut proposer une définition fonctionnelle de la compétence, comme « *ce qui permet de faire évoluer favorablement une situation complexe* » ([Delignières, 2019](#)). Ce que l'on appelle « évolution favorable » dépend évidemment de la nature de l'activité pratiquée (victoire, record personnel, prestation satisfaisante, etc.), mais aussi des intentions investies par les acteurs (par exemple, revenir sain et sauf à la base, éviter la contre-performance, jouir de ses sensations, etc.). Enfin la compétence est elle-même un système complexe, constitué par un ensemble d'éléments interconnectés dont il serait vain de tenter l'énumération. Et elle est avant tout singulière. Dans une situation complexe similaire, chacun va aborder le problème avec ce qu'il est, son histoire, sa culture et sa personnalité, ses savoir-faire et ses expériences antérieures.

On conçoit que ces définitions supposent un couplage entre situation complexe et compétence. Si le niveau de compétence s'élève, il va permettre de faire évoluer la délimitation de la situation, c'est-à-dire d'y intégrer des éléments qui étaient jusque-là ignorés. En retour, si la situation évolue, le ou les acteurs vont devoir enrichir (complexifier) leur compétence, en investissant des ressources qui n'étaient pas nécessaires auparavant. Cette hypothèse rappelle la *loi de la variété requise* de Ashby (1956), qui posait qu'un système complexe ne pouvait être « contrôlé » que par un système de complexité équivalente. En d'autres termes, la compétence doit posséder une complexité équivalente à celle de la situation dans laquelle l'individu est plongé. Quelque chose qui ressemble à un appariement des complexités entre compétence et situation complexe...

On voit que dans cette définition, la compétence n'est pas un savoir-faire rationnel permettant à coup sûr d'attendre le résultat escompté (ce que l'on appelle une habileté). Il n'y a pas de solution simple à un problème complexe. Le couplage entre compétence et situation complexe est toujours porteur d'incertitude, d'imprévu et d'improvisation, des caractéristiques que Rosa (2022) suppose exclusives de la résonance.

Dans le sens que je lui accorde ici, il me semble que l'accès à la compétence, qui permet d'une part d'élargir les limites des situations au sein desquelles on est susceptible de s'immerger, et qui d'autre part transforme en profondeur le sujet, non seulement en termes de possibles corporels, mais aussi en termes de confiance en soi et d'estime de soi, apparaît comme une voie essentielle vers un état de résonance.

A la recherche de la résonance

Que peut-on tirer des positions de Rosa, pour l'enseignement en général, et pour l'EPS en particulier ? La première ligne argumentaire de Rosa, concernant l'accélération du temps, a pu amener certains à se dire qu'il fallait se tourner vers des activités ne subissant pas le joug de la vitesse, de la force, ou de la mesure : des pratiques douces (yoga, relaxation, méditation), voire une pédagogie de l'immobilité. Rosa démine lui-même cette option, en déclarant que la solution ne se trouve pas dans la décélération, mais dans cette nouvelle forme de relation au monde qu'il nomme résonance. Certains pouvaient également être tentés de proscrire toute forme compétitive, mais Rosa suggère que la résonance peut tout à fait émerger dans l'affrontement. En fait, « *ce qui déterminerait la possibilité de vivre des expériences résonantes*

ou aliénantes serait moins la nature même de l'activité [...] que la modalité de sa pratique, et surtout la façon de s'y engager subjectivement » (Visioli & Quidu, 2023b).

On pourrait également trouver chez Rosa un support aux activités de développement personnel, selon l'idée qu'il faudrait permettre à chaque élève de découvrir et de cultiver ses propres espaces de résonance. Le titre de l'ouvrage de Jérôme Bourbousson (2023), « *Devenir soi* », évoquant « *un chemin vers l'épanouissement corporel de l'élève* », m'a quelque peu inquiété. Mais au-delà de cette réserve première, cet ouvrage est sans doute la tentative la plus aboutie et systémique pour proposer une démarche globale en EPS, fondée sur les principes avancés par Rosa, et prenant réellement en compte la réalité de l'EPS française, et du système éducatif dans laquelle elle s'insère. Je m'inquiète cependant toujours de ces propositions qui laisseraient à penser que l'éducation serait là pour révéler et cultiver ce qu'est l'élève, plutôt que de travailler à ce qu'il doit devenir pour être un citoyen actif dans la société future ([Delignières, 2021b](#)).

Certaines affirmations de Rosa quant à l'émergence de la résonance peuvent tempérer les enthousiasmes, et notamment son indisponibilité et son caractère fugace. Pas facile de bâtir une pédagogie sur des bases aussi aléatoires et fluctuantes. D'un autre côté, Rosa évoque un certain nombre de pistes susceptibles de favoriser l'entrée en résonance des élèves, ce qui autorise peut-être une réflexion plus constructive. La question demeure néanmoins : doit-on se limiter à mettre en place quelques opportunités de résonance dans son enseignement, ou peut-on envisager d'en faire une stratégie plus systématique et délibérée ?

Un premier argument pour avancer est que la résonance n'émerge pas de rencontres trop brèves. Elle requiert un contact prolongé pour s'installer. Terré et al. ([2023](#)), dans un article où les auteurs se demandent si la pédagogie de la résonance est une proposition féconde pour l'EPS, avancent ainsi que l'« *on peut s'interroger sur le zapping contemporain transposé en EPS (dans les APSA, les compétences, les contenus, les dispositifs, etc.), qui entretiennent une relation agressive au monde* ». Ils ajoutent qu'« *allonger les séquences, cibler les compétences, prioriser certains contenus, les mettre à portée de tous dans des situations signifiantes sont des pistes pédagogiques essentielles pour redonner du temps nécessaire pour les élèves en EPS* » ([Terré et al., 2023](#)).

Lors de l'entretien qu'il a accordé à la revue EPS, Rosa affirme que « *si l'on ouvre l'axe de résonance, la personne voudra ensuite développer ses compétences. Une fois que l'on est entré en résonance, on veut retrouver cette expérience, c'est une sorte de développement permanent, de recherche du sentiment d'auto-efficacité* » (Visioli & Quidu, 2023b). Malgré les doutes que l'on peut avoir sur sa définition des « compétences », Rosa évoque clairement un cercle vertueux entre les émotions générées par la résonance, le souhait d'en faire perdurer l'expérience, l'acceptation de nouvelles contraintes et la construction d'un nouveau palier de compétence. Encore faut-il, au-delà de disposer du temps nécessaire, que l'activité pratiquée autorise ces « pas en avant », plutôt que de rebattre indéfiniment les cartes d'un jeu sans cesse recommencé. Je ne vais pas ici retracer l'intérêt des activités patrimoniales, avec lequel les lecteurs de ce blog doivent être sensibilisés.

Rosa insiste également sur la nécessité pour l'enseignant de maîtriser parfaitement sa matière, et « *d'avoir quelque chose à dire sur le plan du contenu* ». Au-delà, il devrait être « *passionné* » par les contenus et activités qu'il propose. En d'autres termes, l'enseignant serait d'autant plus à même d'installer une résonance entre ses élèves et l'activité qu'il a lui-même vécu cette résonance en tant que pratiquant. Je conçois les difficultés que cela peut soulever, l'EPS étant

institutionnellement conçue comme recourant à de multiples activités, dont il est délicat d'imaginer que chaque enseignant maîtrise et qu'il ait développé une passion pour chacune. C'est un problème que j'ai évoqué voici quelques années, dans un article où je déplorais notamment que « *trop souvent les enseignants enseignent des activités auxquelles ils ne connaissent pas grand-chose* » ([Delignières, 2004](#)). On ne s'étonnera pas du fait que ce texte ait agacé quelques collègues, mais il me semble que cet argument ne manquait pas de lucidité.

Enfin, et pour en rester sur cette thématique, il me semble que l'expérience renouvelée et durable de la résonance, vis-à-vis d'une pratique donnée, peut déboucher sur la construction d'une véritable passion chez les élèves ([Delignières, 2016a](#)). Je sais aussi les réticences que cette idée peut soulever : une telle orientation serait trop dépendante des compétences de l'enseignant, de l'existence d'une culture locale forte, on pourrait craindre une certaine spécialisation, une mise à mal de l'homogénéité nationale de la discipline ou encore de l'idéal d'une EPS « complète et équilibrée ». Je sais aussi que les programmes de la discipline, artificiels, associationnistes, sont peu favorables à l'idée que les élèves puissent traverser des « tranches de vie » authentiques ([Portes, 1999](#)), qui seraient pourtant une voie royale pour générer une résonance durable.

Rosa évoque également quelques pistes pédagogiques, centrées sur la nature de la relation entre l'enseignant et ses élèves. Il insiste notamment sur le climat de confiance dans lequel il doit s'efforcer d'installer ses élèves, et le nécessaire accompagnement de l'élève dans la quête de la résonance. Ces propositions rejoignent des préoccupations que j'avais développées dans des articles précédents ([Delignières, 2016b](#), [2016c](#)).

Quelle École dans une société néolibérale ?

Rosa et Lipovetsky sont avant tout des philosophes. Ils tentent de décrire et de donner du sens aux évolutions sociétales, mais sont davantage dans le constat que dans la prescription. Si Rosa pense que l'accélération risque d'engendrer toujours plus de souffrance et conduira inéluctablement à des catastrophes, notamment écologiques, « *l'abandon radical du projet de la modernité et la reprise en main du processus lui semblent pour le moment utopiques. Ce constat lucide mais glaçant peut laisser perplexe et désenchanté* » ([Drevon, 2014](#)). Lipovetsky conserve pour sa part une certaine distance vis-à-vis du catastrophisme que pourraient susciter ses analyses de l'hypermodernité : « *pour ce qui me concerne, je laisse l'optique révolutionnaire de côté, mais j'essaie de voir comment le monde libéral est fait de tensions, de paradoxes, de contradictions* » ([Lipovetsky & Raffinot, 2024](#)).

Rosa et Lipovetsky se retrouvent sur la nécessité de redonner un peu d'authenticité dans les relations que les individus entretiennent avec le monde. Ainsi Rosa (2018) affirme que « *si l'autonomie exige que nous nous déterminions nous-mêmes, le critère de l'authenticité doit être, lui, le sûr garant de notre capacité à nous déterminer de façon « juste », c'est-à-dire de manière à pouvoir nous réaliser nous-mêmes* », et de son côté Lipovetsky estime que « *tandis que l'hyperconsommation et l'hypercapitalisme prolifèrent, l'individu hypermoderne cherche toujours à s'épanouir, à conquérir une qualité de vie authentique* » ([Lipovetsky & Raffinot, 2024](#)). L'un et l'autre ne désespèrent pas du contre-pouvoir que ce besoin d'authenticité des individus pourrait représenter, vis-à-vis de l'aliénation pour le premier, et de l'hyperconsommation pour le second. Dans le domaine des activités physiques et sportives, et notamment des activités de pleine nature, des réflexions visent ainsi à promouvoir des modes de pratique plus sobres et plus authentiques avec le milieu naturel, dans une perspective explicite de décroissance ([Gottsmann & Hugedet, 2014](#) ; [Gottsmann & Terré, 2022](#)). On

pourra également consulter l'intéressante vidéo d'Eliott Nicot et Julien Geay, constatant les dégâts causés par la surconsommation des espaces de montagne, et proposant une vision alternative du plaisir et de la performance, « *à travers le choix d'itinéraires plus locaux, moins fréquentés, des modes de déplacement plus doux, et un rapport différent au temps long* » (Nicot & Geay, 2023).

Mais lorsqu'ils sont interpellés sur des questions éducatives, on sent que Rosa et Lipovetsky entrent sur un terrain qui n'est pas nécessairement le leur. Les propositions de Rosa (2022) visent uniquement à envisager en quoi l'idée de résonance peut être utile dans un contexte d'enseignement. Je comprends qu'il s'attarde sur le *Cercle des poètes disparus*, qui retrace un triangle de résonance parfait, entre le professeur, ses élèves, et la littérature. Tous les ingrédients requis sont présents : un enseignant passionné par sa matière, débordant de bienveillance pour ses élèves, des élèves avides de comprendre où leur enseignant veut les mener, des contenus chargés d'humanité. On sent monter les émotions, et en effet la résonance qui s'installe, et qui va transformer en profondeur les uns et les autres. Mais ces principes pourraient s'appliquer quels que soient les contenus enseignés. En fait, son modèle permet surtout d'expliquer pourquoi un cours fonctionne bien (Bernard, 2023). Mais ces propositions semblent complètement déconnectées de ses analyses précédentes sur l'accélération sociale. En quoi par exemple l'École pourrait-elle cultiver chez les élèves ce « besoin d'authenticité » dont on parlait précédemment ?

Lipovetsky a une approche différente, selon laquelle l'éducation aurait un rôle à jouer pour lutter contre l'hyperconsommation : « *il faut soutenir l'idée que l'école et l'éducation se doivent de répondre à ces nouvelles attentes psychologiques et culturelles. L'idéal démocratique humaniste exige de dépasser l'enfermement des individus dans l'unidimensionnalité du « produire-consommer » [...]. 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). Ceux qui me connaissent un peu ne seront pas surpris que je rapporte cette citation de l'auteur : « *Si vous êtes passionné par l'escalade, la peinture, la musique, l'écriture, vous y passez tout votre temps libre et le shopping vous ennue !* » (Lipovetsky, 2016).

Soit. Mais il me semble que Lipovetsky s'attaque davantage au symptôme (l'hypermodernité) qu'à la cause (l'individualisme néolibéral). Une question demeure : l'École doit-elle préparer les élèves à faire face aux évolutions sociétales, à un monde de plus en plus aliénant (Rosa), ou à une société des individus (Lipovetsky), ou doit-elle œuvrer à l'avènement d'un contre-modèle ?

On peut ici évoquer les réflexions de Christian Laval, universitaire spécialiste de l'éducation néolibérale, qui partant des mêmes prémisses que Lipovetsky, débouche sur des propositions éducatives singulièrement différentes. Selon l'auteur, le concept néolibéral de *capital humain* permet de « *réorienter complètement le discours et l'institution scolaires vers des objectifs économiques, dans une logique de compétitivité et d'employabilité* » (Laval, 2024). L'éducation néolibérale n'a pour finalité que de « *former des sujets néolibéraux, [...] considérés et évalués selon le montant et la structure de leur capital humain* ». Ces orientations ont évidemment un effet sur la manière dont l'éducation néolibérale conçoit la connaissance, comme « *essentiellement opérationnelle, considérée comme « capital immatériel », tournée vers l'information des pratiques de marché et l'innovation technologique* ».

Face à ces évolutions, l'auteur estime nécessaire de « *définir une contre-offensive, une stratégie politique qui aille au-delà de la dénonciation et de la résistance* » (Laval, 2024). La boussole qu'il propose pour réfléchir à un contre-modèle est la démocratie, caractéristique d'une société « *dans laquelle le principe de l'autogouvernement est étendu à toutes les institutions territoriales et productives, à toutes les activités collectives, qu'elles soient économiques, culturelles, associatives, éducatives* ». L'objectif de cette École serait de « *faire de l'éducation une véritable « expérience démocratique », soit exactement le contraire de la « formation du capital humain » selon la rationalité capitaliste du néolibéralisme* ». Cette École 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* » (Laval, 2024).

Christian Laval s'attache à identifier les pratiques les plus susceptibles de « *rompre avec l'ordre scolaire et social inégalitaire et de produire des effets démocratiques durables* ». Il dégage cinq axes stratégiques : (1) la défense et le développement de la liberté de l'esprit, tant pour les élèves que pour les enseignants, (2) la recherche effective de l'égalité dans l'accès à la culture et à la connaissance, (3) la réalisation d'une culture commune, (4) la mise en œuvre d'une pédagogie instituante et (5) l'autogouvernement de l'institution scolaire (Laval, 2024). Il s'agit évidemment d'une proposition qui déborde largement du cadre de la classe, et de la pédagogie. C'est une refonte totale de l'École, de sa gouvernance, du rôle des enseignants, des finalités du curriculum, et évidemment des contenus. Que l'on évite de flatter les travers du néolibéralisme est sans doute nécessaire. Mais les propositions que je viens d'évoquer vont évidemment plus loin, tentant d'attaquer de front l'individualisme néolibéral, et de former des citoyens susceptibles, dans tous les compartiments de leur vie future, de s'ériger en remparts pour la démocratie.

Pour conclure, quelques réflexions sur les théories pédagogiques. Lorsque l'on s'exprime sur ces sujets, on ne peut se contenter de la satisfaction d'avoir exposé ses idées. Il faut aussi s'inquiéter de la manière dont les lecteurs vont se les approprier, comment ils vont les interpréter, et ce qu'ils vont en retenir dans leurs pratiques. Et si l'on tient quelque peu à la cohérence de son système, mieux vaut s'attacher à éviter toute ambiguïté dans les concepts que l'on exploite ou que l'on forge, et dans les relations qu'ils entretiennent. Comme je l'ai évoqué précédemment, Hartmut Rosa ne se livre guère à une définition rigoureuse des concepts qu'il déploie. Il préfère laisser le lecteur en intuiter le sens, au travers d'une succession d'images métaphoriques qui cernent les concepts davantage qu'elles ne les définissent. Ce mode d'expression prête le flanc au risque d'interprétations très différentes, d'un lecteur à l'autre. Pour tout dire, je pense que la théorie de la résonance pourrait être revendiquée par de nombreux auteurs, pour justifier leurs propres approches pédagogiques, pour peu qu'ils aient attribué un sens idoine à tel ou tel aspect de la théorie, ou qu'ils se soient enkystés sur l'un de ses concepts constitutifs, en faisant fi du système global dans lequel il s'insère. Les métaphores, c'est un peu comme les paraboles dans les Évangiles : chacun peut les interpréter comme ça l'arrange... Je comprends que certains aspects du système de Rosa puissent résonner avec les préoccupations des uns et des autres. Mais comme le dit Popper (1973), une théorie, surtout si elle englobante (il cite par exemple la religion ou la psychanalyse), peut facilement solliciter les faits et donc apparaître comme « *vérifiée* ».

Références

- Almurad, Z.M.H., Roume, C. & Delignières, D. (2017). [Complexity matching in side-by-side walking](#). *Human Movement Science*, 54, 125-136.
- Almurad, Z.M.H., Roume, C., Blain, H. and Delignières, D. (2018). [Complexity matching: Restoring the complexity of locomotion in older people through arm-in-arm walking](#). *Frontiers in Physiology – Fractal Physiology*, 9, 1766.
- Aquino, G., Bologna, M., West, B. J. & Grigolini, P. (2011). Transmission of information between complex systems: 1/f resonance. *Phys. Rev. E: Stat. Nonlinear, Soft Matter Phys.* 83, 051130.
- Ashby, W.R. (1956). *An introduction to cybernetics*. London: Chapman & Hall.
- Bernard, F. (2023). [La pédagogie de la résonance selon Hartmut Rosa : comment l'école connecte les élèves au monde](#). *The Conversation*, 1 février 2023.
- Bourbousson, J. (2023). *Enseigner l'EPS. Devenir soi : Entre résistances et résonances*. Jérôme Bourbousson Eds
- Broca, S. (2012). [Hartmut Rosa, Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive](#). *Lectures, Reviews*, 21 May 2012.
- Citot, V. (2004). [Les temps hypermodernes, de Gilles Lipovetsky](#). *Le Philosophoire*, 22(1), 184-188.
- Dardot, P. & Laval, C. (2014). [Ultralibéralisme, libéralisme et néolibéralisme](#). *Blog Médiapart*, 12 avril 2014.
- Delignières, D. (2004). [Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent ?](#) In G. Carlier (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ?* (pp. 31-40). Montpellier : AFRAPS.
- Delignières, D. (2009). *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en Éducation Physique*. Paris : Éditions revue EPS.
- Delignières, D. (2016a). [Au-delà du plaisir : construire la passion](#). Site personnel, le 29 avril 2016.
- Delignières, D. (2016b). [Une bienveillance inconditionnelle : réflexions sur les relations enseignant-élèves](#). Site personnel, le 17 mai 2016.
- Delignières, D. (2016c). [Les postures professionnelles de l'enseignant d'EPS: le scientifique, le didacticien, le coach](#). Site personnel, 17 avril 2016.
- Delignières, D. (2019). [L'EPS, une éducation à la complexité](#). Site personnel, 10 novembre 2019.
- Delignières, D. (2021a). [Une EPS hypermoderne](#). Site personnel, le 5 mai 2021
- Delignières, D. (2021b). [Formes de pratique scolaire, formes scolaires de pratique : usages et mésusages des concepts](#). Site personnel, 23 octobre 2021.
- Delignières, D. (2022a). [L'École, entre universalisme et individualisation](#). Site personnel, le 26 septembre 2022.
- Delignières, D. (2022b). [Évaluer des compétences](#). Site personnel, le 10 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. (2024). [Un peu de suite dans les idées...](#) Site personnel, 13 décembre 2024.
- Drevon, B. (2014). [Accélération. Une critique sociale du temps](#). *Idées économiques et sociales*, 177(3), 78-79.
- Ezzina, S., Roume, C., Pla, S., Blain, H., & Delignières, D. (2021). [Restoring walking complexity in elderly through arm-in-arm walking: Were Almurad et al. \(2018\)'s results an artifact?](#) *Motor Control*, 25(3), 475-490.
- Laval, C. (2024). [Néolibéralisme dans l'éducation : comment riposter ? Une réflexion stratégique à partir de Foucault](#). *Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos*, 17, 175-185.

- Lipovetsky, G. (2006). *Le Bonheur paradoxal*. Paris : Gallimard.
- Lipovetsky, G. (2016). [Quand vous êtes passionné, le shopping vous ennue](#). *Revue Projet*, 355(6), 47-52.
- Lipovetsky, G. & Raffinot, L. (2024). [Les limites de l'hypermodernité](#). *Psychologie Clinique*, 58 (2), 160-181.
- Gottsmann, L. & Hugedet, W. (2014). [Vers un nouveau modèle sportif durable ?](#) *STAPS*, 145(2), 153-163.
- Gottsmann, L. & Terré, N. (2022). [Le potentiel écologique de l'EPS](#). *Cahiers Pédagogiques*, 574, 14-16.
- Mahmoodi, K., West, B. J., & Grigolini, P. (2018). [Complexity Matching and Requisite Variety](#). *arXiv:1806.08808 [nlin]*.
- Michon, P. (2014). [Que penser et que faire des nouveaux rythmes de nos vies ?](#) *Rhythmos*, 16 octobre 2014.
- Nicot, E. & Geay, J. (2023). [Désescalade](#). Solidrusk Production.
- 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, 7-12.
- Popper, K.R. (1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Portes, M. (1999). [Nouveaux programmes d'EPS et rénovation des pratiques](#). *Revue EPS*, 278, 27-30
- Quidu, M., Favier-Ambrosini, B., Schirrer, M. & Visioli, J. (2023). [Entre résonance et aliénation, interroger les pratiques sportives contemporaines](#). *Revue EP&S*, 398, 14-17.
- Roelens, C. (2021). [Penser l'éducation avec Gilles Lipovetsky](#). *Penser l'éducation*, 49, 77-104.
- Rosa, H. (2010). *Accélération : une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte.
- Rosa, H. (2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.
- Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible*. Paris : La Découverte.
- Rosa, H. (2022) *Hartmut Rosa, Pédagogie de la résonance. Entretiens avec Wolfgang Endres ?* Paris : Le Pommier.
- Roume, C., Almurad, Z.M.H., Scotti, M., Ezzina, S., Blain, H. and Delignières, D. (2018). [Windowed detrended cross-correlation analysis of synchronization processes](#). *Physica A*, 503, 1131-1150.
- Tapia, C. (2012). [Modernité, postmodernité, hypermodernité](#). *Connexions*, 97, 15-25.
- Terré, N., Paintendre, A., Gottsmann, L. & Visioli, J. (2023). [La pédagogie de la résonance : une proposition féconde pour l'EPS ?](#) *Revue EP&S*, 398, 18-21.
- Vignes, R. (2019). [L'individualisme néolibéral](#). *L'Inactuelle*, 11 mars 2019
- Visioli, J. & Quidu, M. (2023a). [Hartmut Rosa, Pédagogie de la résonance. Entretiens avec Wolfgang Endres](#). *STAPS (recension)*, 142, 151-159.
- Visioli, J. & Quidu, M. (2023b). Questions à Hartmut Rosa, philosophe et sociologue. *Revue EP&S*, 398, 8-12.
- West, B. J., Geneston, E. L., & Grigolini, P. (2008). [Maximizing information exchange between complex networks](#). *Physics Reports*, 468(1-3), 1-99.