

Face à un monde en crise : penser autrement l'École, et aussi l'EPS.

Didier Delignières

Publié le 3 septembre 2026

<https://didierdelignieres.com/2026/09/03/face-a-un-monde-en-crise-penser-autrement-lecole-et-aussi-leps/>

La finalité de l'École est-elle, comme le supposent les textes officiels, de construire une culture commune, partagée par tous les élèves, quel que soit leur milieu d'origine ? Deux textes, publiés cet été, relancent avec vigueur cette question. Le premier est un manifeste du Collectif d'Interpellation du Curriculum (CICUR, 2026), et le second un article de Philippe Champy, lui-même membre du CICUR (Champy, 2026). Je ne peux que conseiller la lecture attentive de ces deux textes, qui jettent un regard critique et sans concession sur le système scolaire, et posent les bases de sa refondation.

Le présent article reprend les principaux arguments de ces deux textes, et s'attache à les enrichir sur certains points. Enfin il tente de tracer quelques pistes pour l'EPS, pour qu'elle puisse à son niveau envisager de contribuer à cette refondation. J'en recommande une lecture attentive, sans sauter aucune étape, et tentant d'en appréhender la pertinence globale.

Les finalités réelles du système scolaire

Philippe Champy pose d'entrée un diagnostic sévère : « *les pratiques les plus ordinaires de l'École française ont été conçues pour former une élite, non pour instruire un peuple* ». Ce constat est clairement étayé par les enquêtes récentes, montrant que le système scolaire, loin de réduire les inégalités sociales, ne fait que les accroître au fil de la scolarité. L'École apparaît comme un outil de reproduction sociale, au sein duquel seuls les nantis peuvent espérer rejoindre les formations les plus valorisées, et les positions sociales les plus convoitées.

En regard, la doxa officielle de l'institution répète à l'envi son souci de permettre la réussite de tous les élèves, de travailler à leur émancipation, de respecter le principe de l'égalité des chances, sans lequel la méritocratie républicaine n'a aucun sens. Mais force est de constater que ce type de déclaration ne constitue qu'un discours idéologique, camouflant les véritables finalités du système.

Ce primat de l'élitisme opère au travers de plusieurs mécanismes interpénétrés : une évaluation quantitative, centrée sur la performance, destinée davantage à hiérarchiser les élèves qu'à remédier à leurs difficultés, des contenus disciplinaires hérités de la tradition des lycées bourgeois du XIX^{ème} siècle, une orientation précoce des élèves les plus fragiles vers des filières courtes, rompant avec les principes fondateurs du collège unique, une distribution inégalitaire des moyens entre établissements, une protection de l'enseignement privé.

L'héritage d'une longue histoire

Cet état de fait ne résulte pas que de la politique néolibérale qui pèse sur l'École depuis 2017, même si les multiples ministres qui se sont succédés à l'Éducation Nationale au cours de cette période se sont ingéniés à l'entretenir. Philippe Champy montre que cet élitisme a formaté l'École dès ses origines, et n'a guère été affecté par les alternances politiques au cours du XX^{ème} siècle.

On sait que la création de l'École publique, laïque et obligatoire, en 1880, a conduit à la coexistence de deux ordres, l'ordre primaire, réservé aux enfants du peuple, et l'ordre secondaire, réservé aux enfants de la bourgeoisie ([Delignières, 2022](#)). Les deux ordres restaient essentiellement hermétiques, même si quelques élèves des classes populaires, particulièrement travailleurs et doués, pouvaient grâce au système des bourses accéder à l'enseignement secondaire. Dominique Grootaers ([2005](#)) parle à ce sujet de « méritocratie étroite ». Il faudra attendre le Plan Langevin-Wallon, en 1947, pour envisager de rompre avec cette cohabitation des ordres primaire et secondaire, et pour créer un système d'éducation unique. Ce principe va être progressivement appliqué, notamment par la création du collège unique en 1975, supposant qu'au moins structurellement, la compétition méritocratique pourrait être ouverte à l'ensemble des élèves.

Cette évolution va entraîner une massification de l'enseignement secondaire, et rapidement l'émergence d'un phénomène massif d'échec scolaire. François Dubet considère que cet échec est lié au fait que le collège unique est resté fidèle au premier cycle de l'ordre secondaire : *« nous avons fait entrer dans l'école des jeunes qui n'étaient pas faits pour elle, en n'envisageant guère de changer la nature de cette école et les manières d'y apprendre »* (Dubet, 2017). Philippe Champy insiste sur ce point : *« pour bien d'autres dispositions de la « forme scolaire » qu'on connaît (l'agencement des classes, le découpage en disciplines scolaires, la gestion de la discipline, etc.), c'est le sommet de la pyramide qui, en France, a imposé les règles et les pratiques qui se sont ensuite répandues et sont devenues dominantes, puis intangibles »*.

L'arrivée de la Gauche au pouvoir, en 1981, n'a guère changé la donne. Tout au plus le ministère a avancé quelques mesures compensatrices, notamment la création des zones prioritaires. Mais comme le dit Philippe Champy, *« est-ce qu'installer une sorte de philanthropie institutionnelle permanente peut être considéré comme le meilleur moyen d'atteindre des objectifs de justice scolaire, de réduction des inégalités de carrière scolaire entre enfants d'origine sociale extrêmement différente, de transmission d'une véritable culture commune, de nature à changer, à unifier et à pacifier la société ? »*

La seule tentative pour tenter de faire évoluer en profondeur le système scolaire a été initiée en 2013 par le Conseil Supérieur des Programmes, et a débouché sur le Socle commun de 2015. Il s'agissait de dépasser le cloisonnement disciplinaire, dans le cadre d'une organisation curriculaire du parcours de formation. Ce texte a cependant fait long feu, étant torpillé dès 2017 par Jean-Michel Blanquer.

Enfin il est clair que les deux quinquennats Macron ont été marqués par une idéologie néolibérale, niant tout déterminisme social, supposant que chaque élève est responsable de ses réussites et de ses échecs, et cherchant essentiellement à protéger la trajectoire des élites.

Les multiples soutiens de l'élitisme scolaire

L'élitisme a donc une longue histoire. Mais il serait erroné de considérer qu'il ne renvoie qu'à la volonté des exécutifs. Il est en fait soutenu par tous ceux qui à un moment donné ont pu en tirer profit pour leur usage personnel. C'est évidemment le cas pour ceux qui détiennent les pouvoirs, politiques et économiques, et qui sont généralement issus de milieux favorisés. C'est aussi vrai pour la plupart des personnels d'éducation, et notamment les enseignants, qui pour se situer au bas de l'échelle de la hiérarchie du système, sont généralement des modèles d'excellence scolaire, ont obtenu un diplôme universitaire dans leur discipline, et ont généralement pu décrocher un concours national. Ils sont attachés à leurs savoirs

disciplinaires, et beaucoup ont été critiques vis-à-vis des propositions du socle commun de 2015, qui tendait à relativiser la fragmentation disciplinaire de l'École. Philippe Champy estime que « *le piège de l'élitisme emprisonne tous les acteurs à tous les niveaux où ils exercent* », et explique la tiédeur des gouvernements de gauche à combattre l'élitisme, notamment durant les quinquennats de François Mitterrand, par le souci de ne pas heurter l'électorat enseignant. On reviendra plus loin sur cet aspect du problème...

De nouvelles finalités pour un monde en crise

Le CICUR avance une conviction forte : « *l'École ne sert pas qu'à passer des examens, [...] elle a un rôle face au monde, [...] elle est là pour aider tous les enfants à comprendre le monde et pour les préparer à y agir* ». Et dans la situation actuelle du monde, cette conviction prend des accents dramatiques : « *le contexte général est fait de menaces aggravées qui, pesant au niveau mondial sur l'habitabilité, sur le vivant, sur le rapport à la vérité, sur les droits humains, sur la démocratie même et sur la paix dans le monde, visent aussi l'éducation publique* » ([CICUR, 2026](#)).

L'École doit-elle être une citadelle refermée sur elle-même, ignorante du monde qui l'entoure, ou doit-elle au contraire s'attacher à permettre aux élèves de le décrypter, d'en comprendre les enjeux et les évolutions, et d'en devenir des acteurs concernés ? J'ai récemment posé ce dilemme de manière explicite : l'École doit-elle « *permettre aux élèves de s'adapter au monde tel qu'il est, ou les inciter à lutter contre ses déshérences ?* » ([Delignières, 2025a](#)). La position du CICUR est claire : « *nous proposons d'enseigner l'universalité de la condition humaine à tous et à chacun/chacune plutôt que l'acceptation passive ou l'adaptation contrainte, parfois opportuniste, aux multiples tyrannies contemporaines* » ([CICUR, 2026](#)).

C'est bien une éducation à la citoyenneté qui est ici visée. Non pas un simple savoir-vivre apaisé ou une soumission aux règles du vivre-ensemble, mais une citoyenneté engagée, et nécessairement politique. J'entends évidemment les cris d'orfraies que vont pousser ceux qui estiment que l'École doit rester neutre, qu'elle ne peut s'autoriser qu'à diffuser la rationalité de la science et l'éclairage des Lumières.

Ce que l'École ne peut ignorer

Philippe Champy s'attache à analyser les problématiques que l'École ne peut se permettre d'ignorer, et notamment le dérèglement climatique, et la fascisation progressive du monde.

Le dérèglement climatique

Comme il a été dit précédemment, il est clair que l'éducation ne peut se contenter de préparer les élèves à s'adapter à la nouvelle donne climatique, mais doit s'attacher à ce qu'ils en comprennent les déterminants. Leur permettre d'identifier les solutions court-termistes, qui privilégient les profits immédiats et les résultats rapides au détriment de l'avenir et de la vision à long terme, de dénoncer le climato-scepticisme, qui ne fait que protéger l'ordre capitaliste mondial, d'étayer l'anthropocène, la responsabilité de l'activité humaine dans le dérèglement climatique, de relativiser la responsabilité individuelle, quand la question du climat est avant tout liée à des choix politiques et économiques. Quand on voit les médias Bolloré fustiger « l'écologie punitive » et la décroissance qu'elle pourrait générer, on se dit qu'une éducation politique des élèves est en effet nécessaire, pour leur permettre d'avoir des grilles de lecture plus pertinentes. Philippe Champy est radical à ce niveau : « *Tous les contenus tendant à légitimer les réalités mortifères de l'anthropocène devraient être dénoncés comme profondément dangereux et hostiles à l'humanité et au vivant* ».

On conçoit la difficulté de l'entreprise : une École qui se poserait en contre-pouvoir, à l'égard des sphères politiques, économiques et médiatiques. Une École qui viserait réellement à développer l'esprit critique des élèves, au-delà des doxas officielles.

La fascisation du monde

Une seconde thématique qui interpelle l'éducation est la montée des discriminations : le racisme, l'exclusion, les inégalités sexuées. Le chantier est gigantesque, et s'étend du quotidien de nos sociétés aux désordres internationaux. Il ne s'agit pas de se cantonner dans un béni-oui-oui de bon aloi, dans le « vivre ensemble » cher à Jean-Michel Blanquer. C'est une éducation qui ne peut être là aussi que politique, et viser toutes les stratégies de domination qui traversent les sociétés contemporaines, du masculinisme à l'impérialisme (voir à ce sujet les contributions de François Galichet, 2014 ou de Laurence de Cock, 2021).

Cette éducation doit nécessairement être élargie à l'international : *« on ne peut plus faire aujourd'hui comme si l'École n'était pas concernée par la restauration autoritaire et fascisante à l'œuvre dans de nombreux pays, avec les conséquences destructrices qui font désormais la une de l'actualité »* ([Champy, 2026](#)). Et il ne suffit pas de connaître l'Histoire pour décrypter le chaos actuel. Les élèves devraient être au clair sur les différentes orientations qui structurent le débat politique : la démocratie, la dictature, le capitalisme, le libéralisme, le néo-libéralisme, le socialisme, le communisme, le totalitarisme. Ils devraient notamment être capables de faire la différence entre antisémitisme et antisionisme, pour éviter d'être manipulés par les discours politiques et journalistiques. On peut ajouter évidemment l'immigration, le colonialisme, la laïcité et le fait religieux... Je ne vois pas comment les adolescents pourraient être laissés à l'écart des débats politiques qui traversent leur pays et le monde dans lequel ils vivent.

Évidemment l'entreprise est risquée. On pénètre dans un univers où la question des valeurs ne peut être occultée, et vient nécessairement percuter les positionnements politiques. Mais peut-on négliger, là aussi, de donner aux futurs adultes des grilles de lecture pertinentes ?

L'hypermodernité

Je pense nécessaire d'ajouter, au registre des crises qui traversent nos sociétés, ce que Gilles Lipovetsky (2006) a appelé hypermodernité : 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 »*. Il s'agit d'une crise évidemment moins dramatique et médiatisée que les précédentes, et suffisamment pernicieuse pour passer inaperçue.

L'hypermodernité génère une évolution marquée des mentalités et des modes de vie, caractérisée par l'hyperconsommation (la recherche effrénée d'expériences nouvelles, de produits inédits) et l'hyperconnexion (une addiction aux réseaux sociaux, aux plateformes de commerce en ligne). Gilles Lipovetsky voit l'origine de cette évolution dans la promotion de l'individualisme néolibéral, chacun étant incité à devenir « entrepreneur de soi-même », responsable de son bien-être, de sa santé, de sa réussite personnelle et professionnelle. L'hypermodernité induit également un rapport au soi et au corps particulier, caractérisé par 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. »* ([Tapia, 2012](#)). On conçoit que ce rapport au corps, combiné à l'individualisme et à l'hyperconnexion, a un fort impact sur les pratiques physiques et sportives des Français ([Delignières, 2023](#)).

L'hypermodernité se caractérise aussi par une accélération du temps (Rosa, 2010) : l'impression de courir après un temps qui nous manque sans cesse. On ne saurait à ce niveau éviter de pointer le dernier avatar de l'hypermodernité, l'intelligence artificielle, qui est vendue avec la promesse, on ne peut plus hypermoderne, de pouvoir infiniment « gagner du temps » (voir l'excellent billet de [Christophe Cailleaux et Amélie Hart, 2026](#)).

Ces évolutions sont résumées de manière magistrale par André Drevon ([2014](#)) : « *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)* ». Les conséquences de ces évolutions sociétales sont profondes : un repli sur soi, une superficialité de la pensée, un désintérêt pour les problématiques collectives.

On peut évidemment dire que c'est la vie moderne, qu'il suffit de s'y adapter et d'en profiter. On peut aussi y voir une régression de l'humain. Gilles Lipovetsky ([2018](#)) estime ainsi que l'« *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* ».

L'École est singulièrement affectée par les tentations hypermodernes, notamment par le recours fréquent à la ludification des apprentissages, parce que cela correspond aux attentes des jeunes d'aujourd'hui ([Nora V., 2024](#)), et à l'intelligence artificielle, qui semble être devenue incontournable. L'EPS, du fait de sa proximité avec les problématiques corporelles, est sans doute la discipline la plus vulnérable à cette idéologie hypermoderne : satisfaction des aspirations et désirs des élèves, recherche d'activités nouvelles, valorisation du plaisir immédiat, centration sur le développement personnel ([Delignières, 2021](#)).

*

Ces crises, que je présente ici comme des évidences, sont régulièrement niées, notamment par certains médias populistes, qui relaient volontiers par exemple des argumentaires climatosceptiques, récusant l'existence même d'un réchauffement climatique, et surtout d'origine humaine (lire à ce sujet l'excellent billet de [Thibault Schepman, 2026](#)), de même qu'ils banalisent consciencieusement une doxa d'extrême droite, notamment sur le thème de l'immigration. L'hypermodernité n'a pas la même exposition médiatique, mais mes articles sur ce sujet ont déclenché quelques réactions virulentes, certains collègues ne supportant pas que l'on émette ce type d'hypothèse, et n'y voyant qu'un rejet, supposé réactionnaire, de la modernité ([Delignières, 2025a](#)). Il est clair que si la lutte contre l'anthropocène, notamment avec les épisodes caniculaires de l'été 2026, peut bénéficier de la montée d'une anxiété climatique, disposant peut-être les citoyens à revendiquer une évolution des politiques climatiques, l'hypermodernité est plus pernicieuse, car elle génère sans doute plus de plaisir que d'insatisfaction ([Delignières, 2026a](#)).

Construire l'humanité

Le CICUR jette un regard sévère sur les finalités actuellement affichées par le système scolaire, notamment dans le Code de l'éducation, qui affirme que « *le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté* ». Le Manifeste ne perçoit pas dans ce type d'énoncé une orientation réellement

opérationnelle : « *Comme ces finalités s'avèrent parfois peu compatibles entre elles ou qu'elles relèvent d'un véritable patchwork, cela revient à ne pas en avoir* » ([CICUR, 2026](#)).

Face aux crises sociétales qu'il a identifiées, le CICUR affiche une ambition nouvelle pour l'École : « *Ce qui est essentiel pour le petit d'homme, c'est d'acquérir la conscience qu'il est tout à la fois un individu singulier, un être social vivant sur un ou plusieurs territoires, et qu'il appartient à une même et unique espèce, solidaire du vivant. Il s'agira donc de développer l'apprentissage à l'école de ce que c'est qu'être un humain, d'avoir une identité singulière et une identité commune avec tous les autres humains. Connaître l'unité et la complexité humaine aidera chaque enfant à s'approprier l'identité terrienne partagée entre tous* » ([CICUR, 2026](#)). On comprend que cette conception des finalités de l'École constitue une profonde rupture avec l'élitisme néolibéral qui gangrène actuellement le système scolaire. D'un autre côté, ce type de finalité semble tout à fait pertinent pour orienter la formation des élèves en regard des crises qui ont été précédemment évoquées.

Reste maintenant à formaliser la manière dont l'École pourrait s'y prendre pour mettre en œuvre cette finalité. Une autre formulation permet d'avancer dans la réflexion : « *Enseigner l'humanité à tous et chacun/chacune pourrait donc être cette finalité supérieure que nous recherchons : l'humanité, en tant que fait de nature et construit culturel, nécessite transmission et appropriation critique* » ([CICUR, 2026](#)). Énoncé particulièrement puissant, qui mérite mieux qu'une lecture distraite. J'invite le lecteur à en explorer toutes les facettes, pour comprendre en quoi cette proposition est en effet un appel à une refondation radicale de l'École.

Les disciplines scolaires

Ce qui est certain, c'est qu'une telle finalité interroge singulièrement l'organisation disciplinaire du système scolaire. Roger-François Gauthier et Agnès Florin ([2016](#)) avaient clairement identifié le problème : « *les disciplines exposent analytiquement des savoirs plutôt qu'elles n'expliquent le monde et ses complexités* ». D'un autre côté, les disciplines scolaires sont assises sur une histoire séculaire, et il est rare que l'on en questionne la légitimité : « *pourquoi celles-ci, et pas d'autres ? Dans quels rapports entre elles ? Quel travail critique vis-à-vis des hiérarchies sociales qu'elles tracent et confortent, au détriment de savoirs réputés ignobles, comme les savoirs manuels, professionnels, ou même artistiques ?* » ([Gauthier, 2025](#)).

Le CICUR appelle logiquement à dépasser le cloisonnement disciplinaire : « *Pour poursuivre cette finalité, nous devons absolument sortir les savoirs scolaires de leur cloisonnement actuel, de choix anciens qui éliminent ou marginalisent des savoirs essentiels, et passer ainsi d'une école des savoirs cloisonnés, hiérarchisés et strictement académiques à une école où l'on cultive la relation entre tous les savoirs, scolaires ou non, comme la relation à soi, aux autres, au vivant et à la planète* ». On retrouve ici des thématiques chères à Edgar Morin (1999).

Le CICUR soutient également cette position comme une lutte contre les dominations, une thématique qui a été précédemment développée : « *Cette finalité s'oppose à une École qui continue consciemment, mais plus souvent par inertie, à valoriser les dominations, celles des riches ou des puissants comme celles de l'humain sur le vivant, et à maintenir des servitudes, y compris celles vis-à-vis des technologies* » ([CICUR, 2026](#)).

On se retrouve ici face à un problème difficile à surmonter. Fondamentalement, le système scolaire se construit et évolue grâce aux enseignants. Or les enseignants, comme nous l'avons

dit précédemment, sont recrutés sur la base de leur expertise disciplinaire, qui constitue la focale de leur identité professionnelle. Remettre en question le rôle des disciplines risque de les heurter frontalement. Les disciplines scolaires représentent un « déjà-là » dont il semble difficile de s'affranchir.

On a souvent prôné l'interdisciplinarité pour rompre la fragmentation des savoirs. Je ne suis pas persuadé que cette démarche constitue en soi la solution. Surtout pour une discipline comme l'EPS, si particulière, et qui ne peut guère dans ce cadre que se mettre au service des autres disciplines, en affadissant ses propres apports ([Delignières, 2016](#)).

En revanche, je pense que chaque discipline peut réfléchir à ses modes de fonctionnement, aux rapports qu'elle entretient avec ses pratiques de référence, pour éviter de participer à l'élitisme scolaire et tenter d'opérationnaliser les finalités ici avancées. Chaque discipline peut aussi veiller à écologiser ses contenus d'enseignement, de manière à les faire résonner avec les problématiques sociétales (Morin, 1994). Je ne suis pas en train de dire que chaque discipline devrait « traiter » l'ensemble des crises dont on a parlé plus haut (un peu comme l'EPS s'était sentie obligée, en 2015, de montrer qu'elle pouvait contribuer à tous les « domaines » du socle commun). Mais chaque discipline, à son niveau et dans ses spécificités, doit pouvoir réfléchir à sa possible implication dans la poursuite de cette finalité : « *enseigner l'humanité* ».

Quelle stratégie pour avancer ?

Le CICUR est bien conscient que la structuration disciplinaire de l'enseignement secondaire risque de constituer un point de blocage. Le manifeste publié en juillet 2026 propose une stratégie pragmatique visant à identifier et faire sauter des « verrous systémiques ». Ces verrous renvoient à des principes qui assurent la stabilité du système et de son fonctionnement. Ils sont au carrefour de règlements institutionnels, de pratiques dans les classes, et aussi de croyances partagées. Ils constituent des points d'accord, rarement questionnés. Le CICUR suggère que le déblocage de certains de ces verrous pourrait permettre de changer en profondeur le système. Dans un premier temps, il propose de s'attaquer à deux de ces verrous :

Le premier est l'évaluation, qui semble moins au service des acquis des élèves que d'une logique permanente de sélection élitiste. Le CICUR propose de rompre avec les usages actuels : « *plus de notations sur 20, plus de calculs de moyennes, plus d'examens qui fonctionnent comme des concours, pour mettre les savoirs au cœur des évaluations* ».

Le second est l'orientation des élèves : le CICUR propose de supprimer la notion même de décision d'orientation, notamment en fin de collège. Philippe Champy est dans la même ligne : « *tout ce qui concourt à fragmenter les publics scolaires de façon précoce et à discriminer les savoirs auxquels ces publics ont accès devrait être aboli* ».

Le CICUR considère que ces deux verrous ne constituent qu'une première étape, et prévoit d'en proposer d'autres à l'avenir. Mais il considère que leur déblocage pourrait déjà permettre des évolutions significatives du système.

Et l'EPS dans tout cela ?

Je ne voudrais pas clore cet article sans revenir plus spécifiquement sur l'EPS, qui constitue l'intérêt principal des lecteurs de ce blog. Comme je l'ai avancé plus haut, il me semble que chaque discipline pourrait réfléchir à ses modes de fonctionnement, pour éviter de participer à l'élitisme scolaire et tenter de mettre en œuvre cet « enseignement de l'humanité ». Je pense

d'ailleurs que l'EPS est sans doute la discipline la mieux à même d'évoluer de manière favorable, et pourquoi pas de servir d'exemple au sein du système scolaire. Il ne s'agit pas, comme je l'ai dit plus haut, de lutter de manière exhaustive contre les « crises » évoquées dans ce texte, mais de voir comment la discipline, dans ses spécificités, peut contribuer à cette École refondée. Je retiendrais quelques principes généraux.

Il s'agirait tout d'abord de ne pas conforter l'individualisme, qui constitue le cheval de Troie de l'hypermodernité néolibérale. Donc en effet éviter de se centrer sur l'élève, sur le développement et l'entretien de soi. L'École n'est pas là pour permettre aux individus de « devenir soi », de travailler une « meilleure version de soi », mais de construire une culture commune. Je sais que beaucoup se sont investis ces derniers temps dans cette centration sur l'individu, et y ont vu un avenir radieux pour l'EPS. L'institution avait d'ailleurs explicitement ouvert cette voie, en créant un champ d'apprentissage dédié aux « *activités physiques d'entretien et de développement personnel* ». Il n'est peut-être pas interdit d'avoir un regard critique sur certaines pratiques, même installées depuis quelques années ([Delignières, 2021](#)).

En second lieu, il s'agit de favoriser le collectif ([Delignières, 2019a](#)). Le problème n'est pas de didactiser la coopération, mais plutôt de parvenir à constituer les groupes en communautés d'intérêt (Galichet, 1998), et en leur laissant le temps de construire leur cohésion. Il me semble que les pratiques de référence de l'EPS, du moins dans leur expression historique, relèvent avant tout de projets collectifs, d'équipes, de clubs, de troupes, de cordées. Beaucoup se sont contentés de ne voir dans les APSA que des « supports », permettant de développer une motricité fondamentale. Je pense que les activités physiques, sportives et artistiques, peuvent surtout constituer un lieu de lutte envers les tendances individualistes de la société néolibérale. J'estime par ailleurs que l'évaluation devrait surtout se concentrer au niveau des collectifs, plutôt que de hiérarchiser les individus.

Il me semble également nécessaire d'encourager l'approfondissement et le temps long ([Delignières, 2025b](#)). Plutôt que de rechercher le plaisir immédiat dans un zapping effréné d'expériences nouvelles, mieux vaudrait laisser aux élèves le temps de creuser un sillon de compétences authentiques, dans des activités qui en valent la peine. Évidemment les pratiques proposées aux élèves doivent être suffisamment riches pour supporter une étude prolongée. Je me suis suffisamment exprimé sur l'intérêt des pratiques patrimoniales, pour ne pas revenir sur ce sujet ([Delignières, 2019b](#)). Je trouve même que c'est un joli paradoxe, au sein de pratiques que l'on considère fréquemment comme dominées par la formule coubertinienne du *Citius, Altius, Fortius*, la compétition, la performance et la mesure, d'y plutôt promouvoir un « éloge de la lenteur » (Honoré, 2005).

Enfin je pense que l'EPS ne doit pas répondre de manière servile à l'idéologie du « *bouger à tout prix* », propulsée par Jean-Michel Blanquer, entretenue par les tests de qualité physiques préconisés cette année par le ministère, et reprise de manière insistante par certains acteurs, médecins ou universitaires. Il ne s'agit pas de nier le problème de la sédentarité, mais d'affirmer que l'EPS, dans les limites horaires dans lesquelles elle est confinée, se saurait réduire ses finalités à la restauration d'une santé défaillante, liée à des évolutions des modes de vie dont elle n'est évidemment pas responsable ([Delignières, 2025c](#)).

On comprendra que ces principes tracent les contours d'une EPS dont la pertinence n'est plus vraiment le corps, ni même la motricité, mais la complexité de projets collectifs, dans des activités sportives et artistiques. C'est sans doute ainsi qu'elle pourra le plus favorablement contribuer à permettre aux élèves de construire une société plus humaine.

*

J'imagine les interrogations, les réserves, voire la stupéfaction que pourraient générer chez les enseignants les analyses et propositions du CICUR : « *comment tenir les élèves si on ne peut plus les noter ?* » ; « *doit-on traîner indéfiniment, comme des boulets, des élèves qui de toutes façons sont voués à l'échec ?* » ; « *et puis que devient ma discipline dans ces propositions de refondation ?* ».

Il faut je pense méditer en premier lieu sur le diagnostic implacable du CICUR : les ravages de l'élitisme sur les cohortes d'élèves dont l'École a la charge. Ravages accentués par l'idéologie libérale des gouvernements actuels, mais héritiers d'habitudes séculaires du système éducatif français. C'est toute la puissance de l'argumentation proposée : ne pas dissenter sur le détail des interventions, discipline par discipline, situation par situation, mais rechercher les causes génériques des insuffisances de l'École. Il s'agit d'attaquer le problème à la racine, plutôt que de s'en tenir à des éléments plus superficiels.

Je me permets pour finir de reprendre les propos conclusifs d'un précédent billet ([Delignières, 2026b](#)), qui me semblent tout à fait appropriés pour clore également le présent argumentaire. Les enseignants doivent prendre conscience qu'ils ont entre leurs mains une génération d'élèves qui va devoir faire avec une planète en surchauffe, cisailée par des conflits majeurs entre des pays gouvernés par des psychopathes, et qui risque de faire l'expérience du premier exécutif d'extrême-droite depuis la seconde guerre mondiale, le tout dans une société gangrénée par un individualisme féroce. On aborde souvent les finalités du système scolaire en se demandant « qu'est-ce que l'École peut apporter à chaque individu ? ». Il serait plus pertinent de partir de la question « qu'est-ce que l'École peut apporter à la génération scolaire actuelle ? ».

Références

Cailleaux, Ch. & Hart, A. (2026). [IA et école : résister à la fuite en avant](#). Le Club de Médiapart, 31 août 2026.

Champy, Ph. (2026). [Émanciper l'École de son élitisme, le vrai défi de la gauche](#). AOC, 22 juin 2026.

CICUR (2026). [Manifeste 2 : une boussole pour l'action](#). Site du CICUR, 30 juin 2026.

De Cock, L. (2021). *École publique et émancipation sociale*. Marseille : Éditions Agone contre-feux.

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

Delignières, D. (2019a). [Compétences individuelles et compétences collectives en EPS](#). Site Libres propos, 28 août 2019

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

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

Delignières, D. (2022). [L'idéologie méritocratique : le mythe de « l'égalité des chances »](#) . Site Libres propos, 22 janvier 2022.

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

- Delignières, D. (2024). [A propos de la « ludification des apprentissages »](#). Site Libres propos, 3 septembre 2024.
- Delignières, D. (2025a). [Un dilemme pour l'éducation : permettre aux élèves de s'adapter au monde tel qu'il est, ou les inciter à lutter contre ses déshérences ?](#) Site Libres propos, 2 juin 2025.
- Delignières, D. (2025b). [Les usages de la culture : consommation, approfondissement, passion](#). Site Libres propos, le 28 février 2025.
- Delignières, D. (2025c). [Les tests d'évaluation des qualités physiques en 6ème : l'EPS face au piège sanitaire](#). Blog, 8 avril 2025.
- Delignières, D. (2026a). [Lutter contre l'anthropocène, mais s'adapter à l'hypermodernité ?](#) Site Libres propos, 14 avril 2026.
- Delignières, D. (2026b). [L'esprit critique, dans le petit monde de l'EPS](#). Site Libres propos, 23 juin 2026.
- Drevon, B. (2014). [Accélération. Une critique sociale du temps](#). *Idées économiques et sociales*, 177(3), 78-79.
- Dubet, F. (2017). Préface. In L. Berlinguer (Ed.), *Réinventer l'école. Une école de qualité pour tous et pour chacun*. Paris : Éditions Fabert.
- Galichet, F. (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos.
- Galichet, F. (2014). *L'émancipation : Se libérer des dominations*. Lyon : Chronique sociale.
- Gauthier, R.-Fr. (2025). [École française et esprit critique : faites ce que je dis mais pas ce que je fais !](#) Café Pédagogique, 23 juin 2025.
- Gauthier, R.-Fr., & Florin, A. (2016) [Que doit-on apprendre à l'école ? Savoirs scolaires et politique éducative](#). Rapport Terra Nova, 27 mai 2016.
- Grootaers, D. (2005). [Les mutations de l'égalité des chances à l'école](#). *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1893, 5-43.
- Honoré, C. (2005). *Éloge de la lenteur*. Paris : Marabout.
- 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.
- Morin, E. (1994). [Sur l'interdisciplinarité](#). *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, 2.
- Morin, E. (1999). *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Nora V. (2024). [L'école complexée : Panem, circenses & QR code](#). lundimatin, le 4 mars 2024.
- Rosa, H. (2010). *Accélération : une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte.
- Schepman, Th. (2026). [C'est la faute aux écolos](#). Bon Pote, 17 juillet 2026.
- Tapia, C. (2012). [Modernité, postmodernité, hypermodernité](#). *Connexions*, 97, 15-25.