

L'esprit critique, dans le petit monde de l'EPS

Didier Delignières

Publié le 23 juin 2026

<https://didierdelignieres.com/2026/06/23/lesprit-critique-dans-le-petit-monde-de-leps/>

En 2014, les étudiants du département Sciences du Sport et Éducation Physique de l'ENS de Rennes m'avaient invité à débattre, à propos de l'esprit critique. Dans le compte-rendu de ce débat, les étudiants disaient que « *proposer le thème de « l'esprit critique » à Didier Delignières, nous a presque paru une évidence* » ([Association A3, 2014](#)). J'avais été étonné de cette « évidence », qui à l'époque ne me semblait pas si installée. J'avais lors de ce débat présenté l'esprit critique comme un nécessaire dépassement de la pensée dogmatique. Les théories et les opinions devaient être débattues, réfutées si nécessaire, afin de faire évoluer de manière positive les cadres de pensée et les pratiques. Quelques années plus tard, il me semble intéressant de revenir sur cette problématique, au vu de l'évolution des publications relatives à l'EPS. Disons tout de suite que les choses ne se sont peut-être pas arrangées...

L'esprit critique a constitué le fil rouge de mon dernier ouvrage, « *On peut toujours penser autrement* » (Delignières, 2021a). Je me suis notamment intéressé au concept de *sens commun*, développé par Gaston Bachelard (1938) : une impression première, une opinion évidente, qui s'impose à l'esprit et que l'on peine à dépasser. Penser autrement, c'est justement parvenir à s'extraire de ce sens commun pour s'aventurer dans d'autres cheminements réflexifs. Il n'est cependant pas si évident de se départir du sens commun : il représente des représentations partagées, des idéologies communes, et l'on tend naturellement à s'y réfugier, par souci de conformité. Le sens commun est l'obstacle premier au développement de l'esprit critique.

J'ai notamment évoqué le sens commun des enseignants d'EPS, « *construit sur la base des textes officiels, des ouvrages et textes diffusés au cours des formations initiales ou continues, des échanges avec ses collègues, mais aussi de sa propre culture scolaire (son vécu d'élève), et de son expérience personnelle, sportive ou artistique. Ce sens commun formate en profondeur « ce que l'on doit penser de l'EPS », son utilité, la manière dont on doit l'enseigner, la manière dont on doit en parler. Le sens commun est avant tout un cadre légitime de pensée* » (Delignières, 2021a).

Pour s'extraire du sens commun, il faut être en mesure d'élever son niveau de réflexion, être capable de remonter aux causes premières, et cela suppose un minimum de culture philosophique, et aussi politique. Denis Caroti, dans une interview récente au Café Pédagogique, affirme ainsi qu'il est « *difficile d'analyser de manière critique une controverse publique sur la justice, la santé, l'environnement ou l'éducation si l'on ne dispose pas des connaissances permettant d'en comprendre les acteurs, les enjeux et le contexte. Ainsi, exercer son esprit critique sur certaines controverses contemporaines suppose de posséder des connaissances en sciences naturelles, mais également en histoire, en sociologie, en économie ou en science politique* » ([Caroti, 2026](#))

Il est également essentiel de débattre, de confronter les points de vue, de ne jamais se contenter d'un unique angle d'approche. C'était l'un des messages essentiels d'Edgar Morin, qui vient de nous quitter. Et quand j'ai vu que certains, doctrinaires obtus, lui adressaient des

hommages appuyés, je me suis dit que leur lecture de ses ouvrages avait dû être singulièrement superficielle.

Si l'on essaie de décrypter ce qui se dit et ce qui s'écrit actuellement en EPS, au filtre de l'expression critique, force est de constater que l'on se situe davantage dans le consensus que dans la controverse, dans la sujétion que dans la contestation, dans la pratique que dans la théorie, dans le local que dans l'universel. Afin de mettre un peu d'ordre dans l'analyse, on peut tenter de distinguer quelques axes de réflexion.

Surtout ne pas questionner l'institution

Une première voie d'analyse renvoie au rapport de l'EPS aux textes qui l'encadrent. Les enseignants d'EPS, du moins lorsqu'ils s'expriment dans des publications publiques, font montre d'une docilité étonnante vis-à-vis des textes officiels. On peut admettre qu'en tant que fonctionnaires, ils se doivent avant tout de les mettre en œuvre. On voit également mal un candidat aux concours les remettre en cause. Mais au-delà, si l'on peut entendre ici et là en salle des professeurs ou en commentaires sur les réseaux sociaux quelques marques d'agacement, rares sont ceux qui osent critiquer ouvertement les programmes ou les textes concernant l'évaluation. Et je trouve qu'à ce niveau les collègues des autres disciplines sont beaucoup moins respectueux, en ce qui concerne leurs propres programmes.

Je me suis récemment étonné que l'AEPS n'ait émis aucun avis à propos des projets de socle commun et de programmes EPS publiés en 2025 ([Delignières, 2026a](#)). Ceci pourrait être interprété comme une attitude légitimiste de l'association, mais l'âpre combat qu'elle a mené en 2018, lors de l'élaboration des programmes des lycées, pour que le concept d'expérience corporelle y soit introduit, tend à relativiser cette hypothèse. Il me semble plutôt que l'association considère qu'il y a plus d'avantages à maintenir une cohabitation apaisée avec l'Inspection Générale (dont les membres sont régulièrement invités lors des événements qu'elle organise), que de tenir des postures revendicatives. L'AEPS et l'Inspection Générale partagent notamment une aversion commune envers l'option culturaliste, ce qui peut favoriser une alliance de circonstance.

Il n'y a guère que le SNEP-FSU qui maintienne une veille attentive et critique sur ces aspects institutionnels. Le syndicat a notamment travaillé sur des programmes alternatifs, une proposition globale, culturaliste, insistant sur la nécessité de construire un parcours de formation basé sur l'étude des APSA, balisé par des acquisitions techniques ambitieuses ([Équipe Pédagogie du SNEP, 2022](#)). Le SNEP avance également sur des réflexions relatives aux inégalités de genre et aux inégalités sociales, étayées par des analyses politiques approfondies.

Dans le même ordre d'idées, je n'ai pas vu non plus grand-monde questionner les tests de capacités physiques organisés par le ministère à la rentrée 2025, à part là encore le SNEP, en poussant l'analyse jusqu'aux enjeux politiques de cette démarche ([Cremonesi, Donate, Majewski & Svrdlin, 2025](#) ; [Matelot & Cremonesi, 2026](#), [Couturier, 2026](#)).

Je me permets ici de rappeler un des principes avancés par Gaston Bachelard pour dépasser le sens commun : « *rejeter tout argument qui ne tient qu'au respect dû aux autorités intellectuelles* » (Bachelard, 1938). Or il faut bien avouer qu'en EPS, les textes officiels sont considérés comme les Tables de la Loi, un dogme auquel on est sommé de croire, et d'au moins sembler le pratiquer.

Enfin il me semble qu'en termes de renoncement à l'esprit critique, l'Inspection Générale est un modèle. Elle fait preuve d'une fidélité absolue à sa propre histoire, notamment au travers

du modèle des « champs d'apprentissage », qui structure sous des appellations diverses l'ensemble des programmes de la discipline, depuis de longues années ([Delignières, 2021b](#)). Une étude diligentée par l'Inspection Générale elle-même sur l'EPS au collège ([Inspection Générale de l'Éducation Nationale, 2018](#)), a me semble-t-il clairement démontré les effets pervers de ce modèle : des programmations d'établissement centrées majoritairement sur quelques activités (le demi-fond, la course d'orientation, l'acrosport et le badminton), l'abandon de certaines APSA, pourtant centrales dans la culture. J'en suis à peine étonné, mais ce document, initialement hébergé sur le site Eduscol, n'est plus disponible en ligne. Le lien que je fournis renvoie à une copie, sécurisée sur mon site, et téléchargée le 8 juin 2018.

L'Inspection Générale semble incapable de prendre en compte ce type de constat, puisqu'elle a à nouveau pérennisé ce modèle des champs d'apprentissages dans le projet de programmes publiés en 2015. Elle s'enferme coûte que coûte dans ce modèle, comme si penser autrement constituerait une trahison de l'histoire de la discipline.

Ne jamais parler politique

Entrer dans l'arène politique est une ligne rouge que ceux qui écrivent sur l'EPS évitent soigneusement de franchir. C'est assez étonnant quand on connaît l'histoire de la discipline, et les analyses fortement politisées développées par Jean-Marie Brohm et ses collègues du courant critique du sport, ou par Jacques Gleyse. Il n'y a guère que le SNEP, fidèle à ses origines marxistes, qui développe régulièrement des analyses sur le sport et l'EPS, sur les problématiques de la démocratisation de la pratique, et de lutte contre les inégalités sociales et de genre.

Une autre thématique me paraît intéressante à développer ici : l'accélération des rythmes de vie dans la société actuelle. Gilles Lipovetsky (2006) théorise cette tendance qu'il appelle *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* ». L'hypermodernité renvoie à une fuite en avant des sociétés occidentales, marquée par une montée de l'individualisme, une quête effrénée d'expériences nouvelles, la recherche du plaisir immédiat. Gilles Lipovetsky voit l'origine de ces évolutions sociétales dans l'idéologie néolibérale, promouvant un monde de concurrence généralisée entre les individus, chacun devant devenir « entrepreneur de soi-même », responsable de sa réussite, de son bonheur, de sa santé, de son employabilité. Je me suis régulièrement inquiété, ces dernières années, sur l'influence que l'hypermodernité me paraissait avoir sur l'École, et en particulier sur l'EPS : une recherche d'activités nouvelles, le primat du plaisir immédiat, la ludification, une centration sur le développement personnel, le développement du numérique et de l'IA ([Delignières, 2021c](#), [2023](#), [2024](#), [2026b](#)). On observera avec intérêt la manière dont l'EPS intégrera le e-sport, puisque le gouvernement a récemment ouvert les vannes à ce sujet ([Delignières, 2026c](#)).

Pour contrecarrer ces tendances, j'ai proposé de plutôt réfléchir sur une pédagogie de la passion et de l'approfondissement ([Delignières, 2022a](#) ; [2025a](#)). Gilles Lipovetsky a d'ailleurs émis une idée similaire, proposant 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](#)).

On peut dire que cette analyse politique n'a pas vraiment été acceptée avec enthousiasme. Serge Durali, [en 2022](#), réagissait ainsi sur mon site : « *ton radotage sur les dangers du libéralisme est une « tarte à la crème » car caricatural et simpliste* », et me reprochait de laisser

supposer que les enseignants d'EPS puissent être des « *suppôts du néolibéralisme* ». Circulez, il n'y a rien à voir.

Un autre auteur, Hartmut Rosa, a mené une réflexion sur la base d'observations similaires. Il insiste pour sa part sur l'accélération du temps, qui génère une relation superficielle au monde et un sentiment d'aliénation (Rosa, 2012, 2018). Il propose de promouvoir une approche plus authentique à son environnement, qu'il dénomme *résonance*.

L'approche d'Hartmut Rosa est surtout beaucoup moins politique que celle de Lipovetsky : à aucun moment il n'identifie la cause première de cette accélération du temps, qui est plutôt décrite comme une concomitance inéluctable de la modernité ([Delignières, 2025b](#)). Quelques collègues se sont efforcés d'exploiter le modèle de Rosa en EPS, notamment dans le domaine de l'éducation à l'environnement ([Gottsmann & Terré, 2022](#) ; [Quidu, Favier-Ambrosini, Schirrer & Visioli, 2023](#) ; [Terré, Paintendre, Gottsmann & Visioli, 2023](#) ; [Paintendre, Quidu & Favier-Ambrosini, 2024](#)). Malgré tout le respect que j'ai pour ces collègues, je ne suis pas persuadé que la résonance, décrite par Rosa comme fugace, imprévisible et incertaine, puisse constituer un levier pertinent dans les cours d'EPS.

Au-delà, il me semble surtout que réfléchir à partir des propositions d'Hartmut Rosa est sans doute politiquement plus neutre, et moins risqué, que de questionner frontalement l'évolution néolibérale de la société ([Delignières, 2025b](#)).

Pour conclure sur ce point, on peut rappeler qu'un des symptômes de l'hypermodernité est justement un désintérêt pour les questions politiques et la perte de l'esprit critique ([Delignières, 2026b](#)). Ce qui nous renvoie à la thématique centrale de cet article.

Rester sur le terrain

Il est de fait logique que lorsque l'on publie sur l'EPS, on préfère éviter de s'attaquer aux problématiques surplombantes (les finalités du système éducatif, les inégalités sociales et sexuelles, la démocratisation du système éducatif, etc.) pour se centrer sur des mises en œuvre de terrain. J'avais évoqué en 2021 des publications généralement centrées sur « *la situation qui marche* » ou « *l'activité qui le fait bien* » (Delignières, 2021a). Il est certain que la majeure partie des publications professionnelles se situent à ce niveau.

Loin de moi l'idée de fustiger de manière absolue ce type de publications. Ces contributions restent essentielles : dire ce que l'on fait, rendre compte de ses expériences professionnelles, partager ses hypothèses, ses échecs et ses réussites. Mais à trop rester sur le fonctionnement de ses classes, ne risque-t-on pas d'oublier que l'on fait partie d'une institution dont la mission est d'éduquer l'ensemble de la population ?

La revue EPS, qui laissait une large place à ces articles professionnels, avait su conserver une tradition d'interview d'universitaires, de sociologues et de philosophes, qui étaient en mesure d'avoir un regard critique sur l'École, le sport, et l'EPS, et de quitter un temps l'entre-soi.

Chacun dans son couloir

C'est une autre caractéristique des productions actuelles. Chacun développe ses propres thématiques, en évitant de marcher sur les plates-bandes des autres. La critique est généralement absente. On se contente de liker, entre adhésion superficielle et indifférence polie, ou de placer la formule consacrée « merci pour le partage ». La seule réprobation consiste à ignorer ou à ne pas partager. On aimerait voir parfois apparaître des débats, des

relativisations, des propositions alternatives. Mais on sent qu'il existe un pacte tacite de « non-agression ».

J'aime cette citation de Beaumarchais, tirée du Mariage de Figaro (1784) : « *Sans la liberté de blâmer, il n'est point d'éloge flatteur ; ... il n'y a que les petits hommes, qui redoutent les petits écrits* ». Je me souviens l'avoir placée en exergue de mon diaporama lors de la Biennale 2021 de l'AEPS. Je ne me doutais pas que l'association serait si rétive à la controverse. François Lavie m'avait dit à l'époque qu'il ne pensait pas que j'étais aussi clivant... Surtout ne jamais critiquer.

Je suis en fait persuadé que l'on ne peut avancer qu'en acceptant la critique et en s'efforçant d'y répondre. C'est une idée proche du principe de réfutabilité édicté par Karl Popper (1973). Selon l'auteur, une connaissance scientifique ne peut jamais être considérée comme irréfutable. C'est-à-dire que l'on doit être en mesure de mettre en place une expérimentation qui pourrait la réfuter. Une connaissance scientifique sera donc considérée comme valide à partir du moment où elle a résisté à toutes les tentatives de réfutation qui lui ont été appliquées. Ceci ne veut pas dire que les propositions pédagogiques doivent être systématiquement soumises à validation expérimentale, même s'il est courant à l'heure actuelle de dire que les procédures pédagogiques doivent être validées par la science. Je pense que l'éducation est une réalité si complexe qu'elle ne saurait être circonscrite dans la rigueur d'une expérimentation de laboratoire. En revanche, j'estime qu'une prise de position gagne en validité lorsque son auteur a été capable d'accepter la critique, et a été en mesure d'y répondre. Quitte d'ailleurs à faire évoluer sa prise de position originelle, notamment par la prise en compte de dimensions qu'il avait négligées auparavant. Une « EPS de qualité » ne saurait émerger de la collection d'expériences singulières, mais de la convergence de points de vue lors de la résolution de controverses constructives. C'est en s'enrichissant de la critique, en s'ouvrant à de nouvelles lectures, que l'on peut progresser. Lorsque nous avons créé avec Pascal Duret, en 1989, la revue « Échanges et controverses », ce sont ces principes qui nous animaient.

Quelques principes généraux insuffisamment questionnés

Certains concepts se situent à un niveau très surplombant, et devraient piloter toute réflexion en matière d'éducation. Lorsque l'on tente d'élever son niveau de réflexion, on finit toujours par les rencontrer. L'un d'eux est l'émancipation. On pourra trouver des développements plus complets à ce sujet dans un texte dédié ([Delignières, 2022b](#)).

Philippe Meirieu ([2022](#)) en donne une définition remarquable et singulièrement opérationnelle : « *être émancipé, c'est le contraire d'être « aliéné », d'être assujéti à une personne ou à un groupe au point de ne pas pouvoir s'en dégager, c'est refuser d'être identifié complètement à une communauté au point de n'avoir pas d'autre identité que cette appartenance* ». Opérationnelle car on comprend vite que le problème des inégalités de genre est un problème d'émancipation, tout comme celui des inégalités sociales. Cela ne veut pas dire que l'émancipation des élèves règlera les problèmes. Les rapports de domination, les stéréotypes de genre structurent fortement la société et le monde du travail, mais dans le cadre de ses missions, c'est en effet au niveau de l'émancipation des élèves que l'École peut agir.

Cette définition de l'émancipation n'est cependant pas nécessairement adoptée par tous ceux qui écrivent sur l'EPS, certains préférant mettre en avant des conceptions plus conformes à leurs positionnements. Ainsi Mehdi Belhouchat et ses collègues du groupe Plaisir et EPS ([2020](#))

voient clairement leur proposition de formes scolaires de pratique, permettant une réussite immédiate de l'élève, comme une démarche émancipatrice. Selon les auteurs, cette approche « offre à l'élève un cadre émancipateur dans lequel il peut faire ses propres choix, ressentir l'envie de progresser. Il donne la possibilité de construire sa propre réponse. L'élève doit pouvoir se dire « je réussis à ma manière » ». Les auteurs défendent également une centration sur l'élève : « partir de ce que les élèves sont et de ce qu'ils font et non de ce que l'on voudrait qu'ils soient où qu'ils fassent ». En d'autres termes, respecter la « nature » et les aspirations des élèves.

Lors de mon intervention à la biennale 2021 de l'AEPS, j'avais sans ambiguïté exprimé mes doutes quant au potentiel émancipateur de cette approche : *« Partir de ce que les élèves sont et non de ce que l'on voudrait qu'ils soient me paraît être à l'opposé des visées émancipatrices et égalitaires de l'École. C'est prendre le risque de laisser chacun végéter dans ses habitus de classe, de sexe et de genre. C'est répondre servilement aux aspirations, aux envies et aux désirs des élèves, alors que l'École devrait avoir pour but justement de leur ouvrir d'autres horizons »* (Delignières, 2021d).

Serge Durali et Guillaume Dietsch (2022) considèrent de leur côté que le développement des ressources motrices est une clé de l'émancipation, dans la mesure où il va leur permettre de dépasser leur motricité usuelle : *« Quid de la latéralisation, de la dissociation segmentaire, des coordinations de plus en plus complexes, du développement des capacités cardio-pulmonaires, Ce n'est pas revenir à une EPS hygiénique que d'inclure dans le curriculum la motricité que l'on souhaite développer en fonction des niveaux de nos élèves. Ceci nous semble indispensable dans une perspective de développement et d'émancipation »*. Je pense que l'émancipation n'est pas un problème de capacité (je suis capable de faire), mais de légitimité (il est normal que je puisse faire). On sait par exemple que les filles ont de meilleurs résultats scolaires que les garçons (elles sont capables de faire), mais développent une modération de leurs aspirations qui leur fait rechigner à entreprendre des études trop exigeantes (elles ne s'y sentent pas légitimes).

Tout ceci débouche sur un affadissement du concept d'émancipation, qui tend à devenir une incantation magique, susceptible de légitimer tout type de démarche. Il faut admettre que tout apprentissage n'est pas nécessairement émancipateur...

Pour finir sur ce sujet, on peut regretter que l'émancipation ne soit généralement évoquée qu'en termes de lutte contre les déterminismes familiaux et sociaux, qui affectent principalement les filles et les élèves issus des milieux défavorisés. Il existe d'autres déterminismes, qui affectent de manière indifférenciée l'ensemble des enfants : c'est le cas de l'hypermodernité dont j'ai parlé précédemment. C'est une piste que j'ai soulevée dans mon dernier ouvrage : *« L'École n'est pas là pour permettre aux futurs adultes de s'adapter à la société, mais pour les inciter à participer à la construction d'une société meilleure. C'est là le sens de l'idée d'émancipation, souvent évoquée dans le contexte éducatif : être capable de comprendre la complexité du monde, de remettre en cause les idées reçues et le sens commun, de dépasser l'individualisme pour penser la société comme la construction d'un destin collectif »* (Delignières, 2021a).

Populisme et anti-intellectualisme

C'est un autre aspect d'une rhétorique visant à annihiler l'esprit critique. Azziz Jellab (2023) a développé un remarquable argumentaire, montrant comment le populisme cultive un anti-intellectualisme viscéral : *« 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 ». J'ai déjà évoqué la réaction de Serge Collinet, sur la page EPS Mania, en 2021, qui est un modèle du genre (ce commentaire a hélas été supprimé rapidement par le modérateur de la page) : « 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 ». Dans la même veine, ce commentaire d'Amandine Piau, membre du Conseil National de l'AEEPS, sur LinkedIn, en 2024, en réaction à une interview réalisée par Maxime Scotti, à propos de la place du plaisir en EPS : « Le plaisir a toute son importance, central, crucial, fusse-t-il dévoyé dans la bouche de Didier Delignières ; un casting désolant et déconnecté d'un groupe plaisir de l'AEEPS [...]. Pourquoi ne pas avoir interrogé Jérôme Guinot, coordonnateur du groupe ? ». Et d'ajouter : « Didier Delignières n'est pas un éminent représentant du plaisir, et cela fait longtemps qu'on le sait... ». C'est bien connu, je n'ai jamais écrit quoi que ce soit sur le plaisir...

Dans le même ordre d'idée, on se méfiera aussi des influenceurs (il y en a aussi dans les domaines du sport et de l'EPS). L'objectif d'un influenceur étant essentiellement d'accroître son audience et sa visibilité, il ne fait en général que servir à son public ce qu'il attend. Il ne fait guère que diffuser du sens commun, ce qui se situe à l'opposé de l'esprit critique, tel que j'ai essayé de le cerner dans ce texte.

Jusqu'où peut-on pousser la critique ?

Tant que la critique reste confinée dans l'analyse de propositions pédagogiques locales, elle ne prête que modérément à conséquence. Mais elle peut aussi remonter à des problématiques beaucoup plus larges, susceptibles de remettre en question les finalités même du système éducatif.

Barbara Stiegler (2019) s'interroge sur l'injonction à l'adaptation, très présente dans notre société contemporaine. Elle estime que cette obsession de l'adaptation est le cœur du logiciel néolibéral. Quand un système produit des dégâts, on ne remet jamais en cause le système. On demande simplement aux victimes de s'adapter. On peut rappeler quelques exemples :

- Le dérèglement climatique en est sans doute l'exemple le plus parlant. Après des décennies d'inactivité climatique, malgré les alertes lancées par les spécialistes du climat, le gouvernement au cours des canicules du printemps 2026 ne peut plus guère qu'enjoindre les citoyens à s'adapter à la nouvelle donne climatique.
- L'entreprise néo-libérale maltraite ses employés, par un management agressif, l'individualisation des objectifs, mais leur demande de s'adapter au stress en suivant des démarches de développement personnel.
- Le système scolaire génère un stress permanent pour les élèves, avec la récurrence des évaluations, les procédures d'orientation, mais propose de développer des compétences psychosociales pour leur permettre de le supporter.
- La population a été sédentarisée par l'évolution des modes de vie, et l'on demande aux individus de se prendre en main pour lutter contre la sédentarité. L'EPS est particulièrement interpellée à ce sujet.

- On a laissé se développer sans entrave l'hypermodernité, au travers de l'hyperconsommation et l'hyperconnexion, et l'on enjoint maintenant les individus à restreindre leurs achats sur les plateformes internationales, et les parents à restreindre l'accès de leurs enfants aux réseaux sociaux.

Ceci pose une question fondamentale : l'École doit-elle collaborer à cette stratégie d'adaptation ? Les « citoyens » que l'on s'honore de former ne seront-ils que des sujets dociles, sommés de s'adapter à des dérives sociétales dont ils ne sont aucunement responsables, ou des individus réellement « lucides et autonomes », capables d'exiger des conditions de vie et de travail plus humaines ?

J'avais clairement posé cette question dans un article dans lequel je me demandais si l'École devait permettre mettre aux élèves de s'adapter au monde tel qu'il est, ou les inciter à lutter contre ses déshérences ([Delignières, 2025c](#)). Dans une publication plus récente, j'avais noté que si les problèmes climatiques étaient de plus en plus envisagés par les enseignants sous l'angle d'une transformation des attitudes vis-à-vis de l'environnement, les dérives liées à l'hypermodernité étaient beaucoup moins prises en considération ([Delignières, 2026d](#)). Mais l'hypermodernité crée des addictions qui ne frustreront que ceux qui n'ont pas les moyens de s'y adonner...

Le 22 juin 2026, le journal Libération titrait en Une : « *Il faut politiser la canicule* », entendant par là qu'il fallait passer d'une attitude réactive, n'envisageant les problèmes que lorsque leur prégnance les rendait trop visibles, à une attitude proactive, anticipant à long terme les évolutions délétères. On pourrait en dire autant pour l'ensemble des problématiques évoquées précédemment. J'estime que l'École doit pour sa part œuvrer à cette politisation, afin de permettre aux élèves de devenir des citoyens actifs, dans une démocratie effective ([Delignières, 2024b](#)). Pour chacune des dérives évoquées dans cette partie, il convient de comprendre à qui elles profitent, qui en sont les victimes principales, quels lobbys ont permis l'inaction gouvernementale à leur égard, et pourquoi les citoyens restent plus ou moins indifférents à leur développement. Et enfin se poser la question de ce que pourrait mettre en place l'École, non pas pour permettre aux élèves de s'y adapter, mais pour en faire les acteurs des transformations sociétales nécessaires.

Protéger ses réseaux et sa carrière

J'ai longuement évoqué dans ce texte la tiédeur des acteurs de l'EPS dans l'usage de l'esprit critique. Le souci de protéger ses réseaux et sa carrière est sans doute une clé essentielle pour comprendre cette réserve. Les enseignants ne veulent pas déplaire à leurs inspecteurs, afin de ne pas obérer leurs chances d'intégrer les groupes de travail académiques, ou les jurys de concours. J'ai moi-même été *persona non grata* dans les jurys de concours pendant une dizaine d'années, pour avoir visiblement déplu au doyen de l'inspection générale de l'époque. Les jeunes collègues qui ambitionnent une carrière universitaire évitent sans doute également de se retrouver blacklistés, à la suite d'argumentations trop engagées. Les inspecteurs veillent à être exemplaires aux yeux des inspecteurs généraux, notamment en veillant au respect des textes officiels dans leurs académies. Et l'on peut supposer que les inspecteurs généraux eux-mêmes évitent de déplaire aux ministres en exercice. Tout ceci génère une docilité globale des acteurs du système. Mais ce n'est en corsetant de cette manière la réflexion qu'une discipline scolaire peut avancer.

*

Il est clair que de nombreux obstacles se dressent envers ceux qui souhaiteraient laisser libre cours à leur esprit critique. Denis Caroti (2026) affirme ainsi que l'« *on peut posséder de nombreux savoirs, maîtriser des outils d'analyse, connaître des biais cognitifs ou des méthodes d'évaluation, tout en ne les mobilisant pas lorsque ses propres croyances sont en jeu, ou quand le contexte ne nous est pas favorable. Les recherches en psychologie montrent que nous ne raisonnons pas toujours pour rechercher la vérité ou réévaluer nos jugements. Nous raisonnons souvent pour défendre nos convictions, préserver une identité ou maintenir notre appartenance à un groupe* ». L'auteur liste les « qualités » requises pour entreprendre une démarche critique : « *Les dispositions critiques (que l'on qualifie parfois de vertus intellectuelles) concernent donc la manière dont une personne à tendance (ou pas !) à entrer dans une démarche critique : curiosité, ouverture d'esprit, recherche active de contre-arguments, souci de la vérité, tolérance à l'incertitude ou encore humilité intellectuelle* ». Un listing qui n'encourage pas nécessairement à se livrer à ce type d'exercice.

Il est clair que l'on ne se fait pas que des amis en cultivant l'esprit critique. Dans la recension qu'il a consacré à mon ouvrage « *On peut toujours penser autrement* », Jérôme Visioli (2023) affirme ainsi qu'« *il aurait sans doute été intéressant d'aller plus loin concernant les risques d'exprimer sa pensée libre. Naviguer à contre-courant implique indéniablement la possibilité d'une marginalisation, en fonction de la manière dont est exercé l'esprit critique. « Penser autrement », et le dire, nécessite d'être souhaité et assumé* ».

Évidemment, c'est un risque. Alors continuons à mettre des cautères sur les jambes de bois : une nouvelle « activité nouvelle » qui permettra d'occuper les élèves deux ou trois séances, une nouvelle CMS, une nouvelle CPS, une application ou un jeu de cartes pour faire apprendre les élèves (apprendre quoi par ailleurs ?), et puis évidemment de l'intelligence artificielle, parce que c'est de saison...

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. D'une manière générale, les finalités de la discipline sont présentées comme « qu'est-ce que l'EPS peut apporter à chaque individu ? ». Il me semblerait plus intéressant de partir de la question « qu'est-ce que l'EPS peut apporter à la génération scolaire actuelle ? ».

Ça vaut peut-être le coup, pour une fois, de sortir de sa zone de confort et de se mettre à réfléchir collectivement, et surtout autrement, en posant les véritables problèmes sur la table...

Références

Association A3 (2014). [*Didier Deliquières – L'esprit critique en STAPS*](#). Rencontres avec..., 24 septembre 2014.

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Belhouchat, M., Gagnaire, Ph., Guinot, G., Lavie, F., & Mougenot, L. (2020). [*Pédagogie de la mobilisation en EPS*](#). AEEPS.

Caroti, D. (2026). [Former l'esprit critique : apprendre à douter, mais aussi à faire confiance.](#) Café Pédagogique, 15 juin 2026.

Couturier, Ch. (2026). [Plus de sport à l'école : 4 heures d'EPS pour tous serait l'idéal ?](#) Le Café Pédagogique, 4 juin 2026

Cremonesi, B., Donate, E., Majewski, A. & Svrclin, A. (2025). [De quoi les tests sont-ils le signe ?](#) Site SNEP-FSU, 13 octobre 2025.

Delignières, D. (2021a). *On peut toujours penser autrement... l'École, l'université, l'Éducation Physique et Sportive*. Paris : Éditions Revue EPS.

Delignières, D. (2021b). [Petite histoire critique des classifications en EPS.](#) Site Libres Propos, 28 mai 2021.

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

Delignières, D. (2021d). [Formes de pratique scolaire, formes scolaires de pratique Usages et mésusages des concepts.](#) Site Libres Propos, 23 octobre 2021.

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

Delignières, D. (2022b). [Émancipation et EPS : des conceptions contrastées.](#) Site Libres Propos, 8 décembre 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. (2024a). [A propos de la « ludification des apprentissages ».](#) Site Libres Propos, 3 septembre 2024.

Delignières, D. (2024b). [Resituer l'EPS dans les problématiques sociétales et politiques.](#) Site Libres Propos, 21 mai 2024.

Delignières, D. (2025a). [Les usages de la culture : consommation, approfondissement, passion.](#) Site Libres Propos, 28 février 2025.

Delignières, D. (2025b). [Accélération et résonance. Une lecture critique d'Hartmut Rosa.](#) Site Libres Propos, 28 janvier 2025.

Delignières, D. (2025c). [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. (2026a). [Nouveau Socle commun, nouveaux programmes en EPS. Qu'en pense l'AEPS ?](#) Site Libres Propos, 27 mars 2026.

Delignières, D. (2026b). [L'individualisme : une lecture actuelle d'Alexis de Tocqueville.](#) Site Libres Propos, 4 juin 2026.

Delignières, D. (2026c). [Esport, compétences psychosociales, Yoga : cacophonies ministérielles sur l'éducation.](#) Site Libres Propos, 16 mai 2026.

Delignières, D. (2026d). [Lutter contre l'anthropocène, mais s'adapter à l'hypermodernité ?](#) Site Libres Propos, 14 avril 2026.

Durali, S. & Dietsch, G. (2022). *Une histoire politique de l'EPS du XIX^e siècle à nos jours*. Paris : De Boeck Supérieur.

Équipe Pédagogie du SNEP (2022). [Préambule 2022](#). Site du SNEP-FSU, 12 avril 2022.

Gottsmann, L. & Terré, N. (2022). [Le potentiel écologique de l'EPS](#). *Cahiers Pédagogiques*, 574, 14-16.

Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2018). [La situation de l'EPS au collège en 2016. Quelques repères](#).

Jellab, A. (2023). *Populisme et anti-intellectualisme en démocratie - Un défi pour une éducation à l'esprit éclairé et critique*. Paris : Hermann.

Lipovetsky, G. (2006). *Le Bonheur paradoxal*. Paris : Gallimard.

Lipovetsky, G. & Raffinot, L. (2024). [Les limites de l'hypermodernité](#). *Psychologie Clinique*, 58 (2), 160-181.

Matelot, D. & Cremonesi, B. (2026). [Tests d'éducation physique : inutiles aux enseignants d'EPS ?](#) Café Pédagogique, 2 mars 2026.

Meirieu, Ph. (2022). [Émancipation](#). Article supplémentaire du *Dictionnaire inattendu de pédagogie*, Paris : ESF.

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. (1973). *Logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.

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.

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.

Stiegler, B. (2019). *« Il faut s'adapter » : sur un nouvel impératif politique*. Paris : Gallimard.

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.

Visioli, J. (2023). [Didier Delignières, On peut toujours penser autrement... L'école, l'université, l'éducation physique et sportive](#). *STAPS*, 139, 117-120.