

Une EPS de qualité

Didier Delignières

Publié le 28 septembre 2026

<https://didierdelignieres.com/2026/09/28/une-eps-de-qualite/>

Je trouve qu'il y a toujours une certaine outrecuidance à présenter ses propositions comme étant ou contribuant à une « EPS de qualité ». Ça ressemble un peu trop à « nous, nous savons ce que serait l'EPS idéale, et ceux qui ne sont pas d'accord avec nous sont manifestement dans l'erreur ». Et surtout ça évite d'avoir à débattre sur le fond. Il me semble qu'à partir du moment où des collègues font l'effort de produire un article ou une présentation décrivant leurs pratiques, c'est qu'ils considèrent que de leur point de vue, ce qu'ils proposent revêt une certaine qualité. Je ne vois pas quelqu'un dire : « tenez, aujourd'hui, pour changer, je vais vous présenter une EPS de merde ».

Plusieurs groupements ont évoqué leur vision d'une « EPS de qualité ». Ce texte ne vise pas à critiquer ces prises de position, mais surtout à cerner ce qui est désigné par cette expression, et qui diffère singulièrement d'une proposition à l'autre. Ensuite ces textes doivent être situés, au travers de quelques questionnements :

- Quelle est la position institutionnelle des auteurs ?
- A qui s'adresse cette proposition ?
- A quel niveau la « qualité » de l'EPS est-elle définie ?
- A quelle(s) autre(s) conception(s) de l'EPS cherche-t-on à s'opposer ?

Nous allons passer en revue trois propositions visant explicitement à promouvoir une « EPS de qualité ». Dans un premier temps les préconisations de l'UNESCO, tentant de tracer les contours d'une « *Éducation Physique de Qualité* » ([McLennan & Thompson, 2015](#)), puis les positions de l'AEEPS, fédérée autour du slogan « *partager une EPS de qualité* », et enfin les propositions du SNEP-FSU, pour une EPS de qualité ([Équipe pédagogie du SNEP, 2014](#)).

L'UNESCO : Une Éducation Physique de Qualité (EPQ)

Le document de l'UNESCO est présenté comme un ensemble de « *directives à l'intention des décideurs* ». Il s'agit de convaincre les gouvernements de tous les pays du monde, et leurs administrations, de l'intérêt de l'Éducation Physique et de la nécessité de lui assurer une place de choix dans les programmes scolaires ([McLennan & Thompson, 2015](#)).

Il s'agit d'un texte complexe, brassant des principes très généraux concernant les objectifs de l'EPQ, les besoins à satisfaire en termes d'équipement et de formation des enseignants, le tout émaillé d'encadrés présentant des exemples de mises en œuvre. Je me limiterai principalement à l'exposé des préconisations relatives à l'élaboration des programmes d'EPQ (p. 76). Le texte égrène neuf principes :

1. « *Un programme qui intègre les principes d'égalité et d'inclusion, encourage l'égalité des chances et traduit un engagement ferme de développer les besoins spéciaux des personnes souffrant d'un handicap grâce à des programmes d'études spécifiques* ».

La thématique de l'inclusion est première dans les principes de l'EPQ. Il s'agit de lutter contre toute discrimination, notamment en termes de sexe ou de handicap.

2. *« Un programme axé sur l'épanouissement et le développement, et organisé de manière progressive, qui réponde à des visées et à des objectifs d'apprentissage clairement définis ».*

Ce principe ne doit sans doute pas être compris dans le sens d'une entreprise de développement personnel, au sens actuel du terme, mais plutôt dans celui d'une visée développementaliste, au sens plus classique de « développement des ressources ». On insiste pour que cet enseignement soit méthodiquement construit. Il s'agit donc de dépasser une simple animation physique et sportive.

3. *« Un programme qui offre des possibilités de perfectionnement des connaissances, des notions et des habiletés motrices à travers une gamme large et équilibrée d'activités qui célèbrent le patrimoine culturel et traditionnel ».*

Ce principe renforce le précédent, sur l'idée que l'EPQ doit viser des apprentissages explicites, au travers d'une diversité d'activités. Il ne faut sans doute pas se méprendre quant à la référence au « patrimoine culturel et traditionnel », et ne pas perdre de vue la portée internationale des propositions de l'UNESCO, qui appelle ici à respecter les cultures locales.

4. *« Un programme qui favorise le développement de la maîtrise du bien-être physique.*

L'EPQ met ici l'accent sur l'idée d'*empowerment*, particulièrement développée en Éducation pour la Santé, qui renvoie à l'idée que les individus soient capables de prendre la main sur leur vie et leur santé.

5. *« Un programme qui encourage la coopération et une concurrence saine ».*

Ce principe requiert une analyse un peu plus approfondie. Dans les détails du texte, on comprend qu'il s'agit de s'opposer à un recours systématique aux activités sportives, conçues comme essentiellement performatrices et compétitives. Ainsi, il est affirmé qu'*« un grand nombre de données récentes fait état d'une détérioration perçue dans l'attitude des élèves envers l'éducation physique en raison de la prédominance des sports de compétition et des activités sportives axées sur le rendement »*. Un encadré présente un exemple qui conforte cette analyse : *« Les écoles publiques du comté de Miami-Dade, aux États-Unis, ont transformé la vision conventionnelle de l'éducation physique et de ses sports traditionnels en une discipline qui regroupe exclusivement les activités que les enfants et les adolescents aiment pratiquer »*. Bien que le terme n'apparaisse pas explicitement dans le texte, on comprend que la thématique du plaisir de pratiquer est sous-entendue.

6. *« Un programme qui reconnaît l'ampleur des différences entre les apprenants et offre en conséquence des activités variées et stimulantes pour tous les élèves, quels que soient l'école et le milieu communautaire ».*

Le texte insiste sur la flexibilité des programmes d'EPQ, c'est-à-dire leur capacité à s'adapter aux besoins des publics visés. Il critique les programmes « traditionnels », qui *« adoptent une approche unique « passe-partout » et, ce faisant, ne parviennent pas à atteindre les résultats escomptés »*. Il ajoute qu'*« une approche plus équilibrée de l'éducation physique permet à tous les apprenants, quels que soient leurs talents ou leurs aptitudes, de développer leur potentiel et d'améliorer leurs habiletés physiques »*.

7. *« Un programme qui favorise les connaissances, les compétences et les notions nécessaires pour maintenir un mode de vie sain et actif tout au long de la vie ».*

Cette visée curriculaire, c'est-à-dire se posant la question de l'utilité de l'enseignement dans la vie des futurs adultes, est centrale dans l'EPQ. Dès l'introduction du document, il est affirmé

que l'EPQ « constitue le fondement d'un engagement à l'égard de l'activité physique et du sport tout au long de la vie ».

8. « Un programme qui favorise le développement dans l'ensemble des domaines d'apprentissage (développement physique, affectif, social, cognitif et en rapport au mode de vie), et qui offre aux élèves la possibilité d'acquérir des compétences fondamentales ayant trait, notamment, au leadership, à la communication et au travail d'équipe ».

Réaffirmation du caractère curriculaire de l'approche : il s'agit de préparer les élèves à leur vie future. Ce principe élargit explicitement les objectifs de l'EPQ, au-delà de la motricité.

9. « Un programme qui met l'accent sur le rôle de l'éducation physique dans la promotion des valeurs fondamentales associées à l'éducation physique et au sport, telles que le respect, la tolérance et le fair-play, et qui cultive l'idéal de la citoyenneté mondiale ».

On note ici que l'EPQ, bien que réticente à l'utilisation des activités sportives, revendique un intérêt pour les valeurs qui lui sont traditionnellement attribuées.

Comme l'indique son titre, le texte de l'UNESCO s'adresse avant tout aux décideurs, pour les inciter à ne pas laisser l'Éducation Physique au bon vouloir des intervenants, mais à bâtir des programmes « maîtrisés », et à donner à la discipline les moyens nécessaires, en horaires, en installations, et en formation des enseignants. Sur le plan des conceptions, les préconisations semblent largement influencées par le courant de la *physical literacy*, notamment développé au Québec et aux USA. Certaines expressions dénotent clairement cette influence : « Les habiletés motrices fondamentales représentent un aspect essentiel de la maîtrise du savoir-faire physique. Elles sont aussi nécessaires pour avoir des citoyens en bonne santé, compétents et actifs », ou encore, à propos d'un projet écossais : « Il s'agit d'une approche fondée sur la maîtrise du savoir-faire physique, qui met en corrélation les compétences nécessaires à l'identification des problèmes et à leur résolution, permettant ainsi aux élèves d'apprendre à bouger et à contrôler leurs fonctions motrices avant de passer à l'acquisition d'habiletés sportives spécifiques ».

Je me demande en fait si l'UNESCO ne se lance pas ici dans une mission impossible. Les pays sont tellement différents en termes de culture, de conception des différences hommes/femmes, de rapport à la laïcité, de rapport au corps, de moyens disponibles pour l'éducation, qu'il me semble délicat d'imposer à tous des normes très « occidentales ».

L'AEPS : « Partager une EPS de qualité »

L'AEPS ne définit pas clairement ce qu'elle entend par « EPS de qualité ». Pour en cerner les contours, Froissart, Paintendre et Saint-Martin (2022) mettent en avant les 7 principes éthiques de l'association (AEPS, 2009). De manière intéressante, ces principes ne disent pas ce que doit être une EPS de qualité, mais précisent surtout ce qu'elle ne doit pas être. Les productions de l'AEPS sont avant tout générées par les groupes ressources (6 groupes actuellement), qui adoptent chacun des points de vue qui leur sont propres. Tout en respectant ces principes éthiques, les groupes ressources CEDREPS et Plaisir et EPS ont ainsi pu avancer des propositions clairement divergentes (Delignières, 2021a).

1. « Pas d'exclusion, de discrimination des élèves ni de copier-coller (reproduction) des pratiques sportives de compétition au risque d'accentuer les inégalités en EPS ».

Ce premier principe suggère que les « pratiques sportives de compétition », du moins sans effort d'adaptation au cadre scolaire, généreraient « naturellement » exclusion et

discrimination. Ce principe justifie la prise de position de Denis Abonnen ([2023](#)), président d'honneur de l'association, qui défend « *une conception de l'enseignement de l'EPS [minimisant] son orientation sportive et culturaliste* ». Le concept de « Formes Scolaires de Pratique », initialement développé par le groupe « Plaisir & EPS », illustre clairement cette volonté de prendre distance vis-à-vis de la culture sportive. On retrouve également cette prise de distance chez les collègues du CEDREPS (voir par exemple [Dhellemmes, 2004](#)). Il faut lire ce premier principe dans le contexte de la guerre de tranchées qui oppose depuis une soixantaine d'année l'association professionnelle, avec une orientation majoritairement développementaliste, au syndicat majoritaire, qui cultive pour sa part une ligne culturaliste.

2. « *Pas de juxtapositions de techniques, d'APSA, de leçons, d'exercices au risque d'aseptiser les pratiques et d'en perdre le sens* ».

Ce principe tend à dénigrer une EPS trop « scolarisée », construite sur la base d'une série d'exercices ou de situations. Il s'agit de conserver tout au long du processus l'authenticité des pratiques.

3. « *Pas de rejet, ni d'ennui des élèves envers les pratiques physiques proposées au risque de générer de l'échec et de la sédentarité* ».

Ce principe est notamment au centre des productions du groupe « Plaisir & EPS », qui visent à permettre aux élèves une réussite et un plaisir immédiats, gages de mobilisation durable dans l'activité.

4. « *Pas d'éducation motrice sans dimension artistique au risque de limiter l'ouverture à la culture des pratiques corporelles* ».

Principe a priori satisfait par le champ d'apprentissage n°2, en partie consacré à cette dimension artistique.

5. « *Pas de rôles sociaux, ni d'analyse réflexive, sans action motrice conséquente au risque de dénaturer la discipline* ».

Ce principe promeut une approche holistique de l'enseignement de l'EPS, intégrant dans la dynamique de l'activité pratiquée les dimensions motrice, méthodologique, réflexive et sociale.

6. « *Pas de pratique sans acquisitions techniques singulières ni engagement physique au risque de fixer l'élève dans sa motricité quotidienne* ».

On met ici l'accent sur la nécessité de viser des apprentissages techniques spécifiques aux activités pratiquées (c'est du moins ainsi que je comprends « singulier »). Ce principe me semble décliné de manière assez différenciée au sein de l'AEPS. Ainsi dans les pistes évoquées par le groupe « Plaisir & EPS », on retrouve des énoncés minorant ce nécessaire dépassement de la motricité usuelle : « *favoriser une réussite quasi immédiate pour entretenir en permanence un espoir de réussite* » ou « *des contenus en phase avec le niveau d'adaptation des élèves* » ([Belhouchat et al., 2020](#)). Une modération des aspirations qui fait réagir le CEDREPS : « *faire réussir les élèves sans qu'ils aient à sortir de leur zone de confort n'est pas une option retenue par le CEDREPS* » ([Hanula, 2020](#)).

7. « *Pas de choix inadaptés ni exhaustifs des objets d'enseignement au risque de limiter les progrès moteurs de l'élève* ».

Il s'agit ici de limiter l'ambition et la multiplication des exigences, susceptibles d'entraver la mobilisation des élèves. Ce principe a été notamment développé par le CEDREPS ([Coston & Ubaldi, 2007](#)).

Les principes avancés par l'AEPS s'adressent essentiellement aux enseignants. Il s'agit de les inciter à travailler à la conception de démarches innovantes, évitant ce que l'association considère comme des dérives, et respectant les principes avancés. Il me semble, à la lecture des productions de l'association, que chaque groupe ressource tend à privilégier certains de ces principes.

Un principe qui n'est pas présent dans ce document mais qui me semble particulièrement développé, notamment au sein du groupe Plaisir & EPS, est la centration sur l'individu, ses aspirations et d'une manière générale par le « développement personnel ». Cette orientation est d'ailleurs clairement affichée par Denis Abonnen ([2023](#)), qui évoque « *une conception de l'enseignement de l'EPS fondée en priorité sur le développement de la personne* ».

Je me suis personnellement inquiété de cette dérive des sociétés hypermodernes, plaçant l'individu en responsable de sa réussite, de sa santé, de son employabilité, et prônant le « développement personnel » comme panacée à tous les maux de la vie (voir par exemple Delignières, [2021b](#) ; [2023](#)). On pourra également consulter les défiances affichées par Philippe Meirieu ([2025](#)), pour qui « *un des enjeux majeurs des sciences de l'éducation aujourd'hui que de faire la clarté sur l'importance d'une rupture épistémologique avec le paradigme du « développement personnel » et l'idéologie du bien-être qui l'accompagne* ». Dans un livre récent, Damien Karbovnik ([2025](#)), affirme que « *le développement personnel est le miroir des dysfonctionnements de notre société. Le problème du développement personnel c'est qu'il place la responsabilité sur l'individu seul : si on n'est pas heureux, c'est parce qu'on est soi-même défaillant. Or, parfois c'est le système, le management, le monde du travail qui sont eux-mêmes défaillants* ».

La centration actuelle sur le développement personnel de certains groupes ressources de l'association me semble un peu en décalage vis-à-vis d'un texte plus ancien, la [Charte de l'AEPS \(2000\)](#), toujours disponible sur le site, qui évoquait de fortes réserves vis-à-vis de cet individualisme néolibéral :

« Aujourd'hui les transformations sociales entraînent une montée en force de l'individualisme qui aurait un double effet :

- au doute de plus en plus répandu chez les jeunes sur la nécessité de l'appropriation culturelle des savoirs collectifs s'ajoutent la crise de l'autorité et le recul du civisme*
- la falsification des valeurs : prééminence du paraître sur l'être, du vraisemblable sur le vrai, de l'opinion sur le savoir, du dire sur le faire, du financier sur l'humain...*

Dans ce contexte la tentation du "à chacun ses valeurs" semble forte et risque de remettre en cause le principe même d'EDUCATION et de DEMOCRATIE » ([Charte de l'AEPS, 2000](#)).

Cette remarque reste de mon point de vue anodine : un quart de siècle s'est écoulé entre la publication de ces deux textes, et chacun a la liberté d'évoluer dans ses conceptions. Mais il me semblait intéressant d'en faire état.

Les propositions du SNEP-FSU

En 2014, le SNEP a publié un article intitulé « *10 propositions pour une EPS de qualité* », lors des concertations relatives à l'écriture des programmes de 2015 ([Équipe Pédagogie du SNEP, 2014](#)).

1. « *L'EPS est définie comme la discipline « d'étude des APSA » et vise ainsi l'appropriation d'une véritable culture physique sportive et artistique moderne et la formation d'un-e citoyen-ne émancipé-e* ».

Il s'agit ici d'une prise de position forte, tout à fait singulière dans le paysage de l'EPS hexagonale. Alors que les programmes répètent depuis des décennies que les APSA ne constituent que le support des apprentissages réalisés en EPS, le syndicat pose à l'inverse ces activités comme objets légitimes d'enseignement. Cette position peut être considérée comme un alignement de l'EPS sur la logique des autres disciplines scolaires, qui reposent toutes, du moins dans l'enseignement secondaire, sur l'étude d'un corpus culturel.

Les détracteurs de cette orientation expriment en général leur répulsion pour le « sport », essentiellement conçu comme compétitif, centré sur la performance et le rendement. Le SNEP reconnaît cependant de manière explicite l'existence de « *trois champs de culture : le champ sportif qui continue de s'étendre par des pratiques non institutionnalisées, le champ artistique composé principalement pour les pratiques physiques par la danse et les arts du cirque, et un troisième champ qui regroupe des activités dont la seule caractéristique commune est de n'être ni sportives, ni artistiques : le yoga, la musculation, la relaxation, le stretching, les gymnastiques « douces », etc.* » ([Équipe Pédagogie du SNEP, 2014](#)).

2. « *Si la réflexion sur les programmes scolaires doit s'inscrire dans un véritable débat de société, si le travail doit pouvoir être mené par un organisme indépendant, comme c'est le cas aujourd'hui avec le CSP, les enseignant-es et leurs organisations représentatives doivent être partie prenante des décisions qu'ils devront in fine mettre en œuvre* ».

Le SNEP pose ici le problème de la gouvernance du système scolaire, aujourd'hui complètement dominée par l'exécutif. Le Conseil Supérieur des Programmes semble plus préoccupé de satisfaire les lettres de saisine des ministres que de réfléchir sur les finalités de l'École. On pourra à ce sujet consulter les réflexions de Roger-François Gauthier ([2023](#)), qui se demande si l'éducation ne devrait pas être un domaine à préserver des interventions de l'exécutif.

3. « *Les programmes doivent être évalués régulièrement. Cette évaluation est confiée à une organisation paritaire, académique ou départementale, qui doit réaliser un bilan partagé à partir d'observations et d'entretiens sur les acquisitions réelles des élèves. Les modifications ou corrections éventuelles seront proposées, sur la base de ces bilans, par le CSP* ».

Une évaluation de l'effet des programmes sur l'enseignement de la discipline semble en effet nécessaire, à condition que les rédacteurs des programmes acceptent d'en tirer les conséquences. Quand on voit par exemple l'impact du modèle des « champs d'apprentissage » sur la programmation effective des APSA dans les établissements, une programmation centrée à plus de 40% sur le demi-fond, la course d'orientation, l'acroport et le badminton ([Inspection Générale de l'Éducation Nationale, 2018](#)), il me semble que les programmes de 2025 auraient dû corriger le tir.

4. « *L'étude des APSA doit déboucher sur des acquisitions significatives et indissociables : enrichissement des « pouvoirs d'agir », développement des capacités d'analyse de ses propres*

apprentissages et de réflexion sur les APSA en tant que pratiques sociales, construction de l'altérité dans le cadre de règles collectivement élaborées. Chaque objet d'étude défini doit s'accompagner des méthodes de travail inhérentes à l'objet, des expériences sportives, artistiques, humaines qui sont liées ».

LE SNEP met ici l'accent sur une approche holistique de l'enseignement de l'EPS. On ne développe pas de manière séparée les habiletés motrices, les méthodes de travail, les attitudes citoyennes, ou les capacités réflexives. L'ensemble est intégré dans la complexité des situations que les élèves travaillent et s'efforcent de maîtriser.

5. *« Les acquisitions dans chaque APSA doivent être accompagnées de repères en termes de durée d'apprentissage et de conditions de travail (équipements sportifs). Elles matérialisent la contribution originale de l'EPS aux 5 domaines du nouveau socle et offre dans le même temps des thèmes de travail interdisciplinaire ».*

Ce principe a été largement développé dans les programmes alternatifs du SNEP. Les séquences d'enseignement, consacrées à une APSA, doivent avoir une durée suffisante pour que des apprentissages significatifs puissent avoir lieu. Le syndicat défend également l'idée de séquences d'approfondissement, plus longues, permettant aux équipes pédagogiques d'aller plus loin avec leurs élèves dans certaines activités. Il insiste aussi sur la nécessité de préciser des « critères de progressivité », indiquant comment les objectifs des séquences évoluent en complexité au fur et à mesure de la scolarité.

La remarque sur les conditions de travail est essentielle. Par exemple, si le savoir-nager est réellement reconnu comme incontournable (ce que la logique des « champs d'apprentissage » ne favorise certainement pas), alors il faut donner aux établissements les moyens de le mettre réellement en œuvre.

A noter que la dernière phrase de l'énoncé de ce principe est évidemment datée, se référant au socle de 2015. Les « domaines » dont il est question ont disparu dans le projet de 2025.

6. *« Les compétences attendues se concrétisent dans des performances scolaires de fin de cycle permettant d'évaluer l'atteinte ou non de la compétence. C'est en se confrontant à des épreuves sportives et artistiques et à un réajustement permanent de leurs potentialités que les élèves s'engagent dans un projet concret de transformation de soi. C'est l'une des contributions de l'EPS à la formation d'un-e citoyen-ne. L'égalité entre les filles et les garçons doit être réelle et faire l'objet d'une réflexion nouvelle, en lien avec la recherche ».*

Ce principe réaffirme la démarche holistique devant présider à la construction et ici à l'évaluation des compétences. Plutôt que de séparer les évaluations des « compétences motrices, méthodologiques et sociales », tel que proposé par exemple dans les « attendus de fin de lycée », il s'agit d'intégrer toutes ces dimensions dans l'évaluation globale d'une « performance » dans les APSA étudiées.

7. *« L'équipe enseignante est conceptrice de la programmation équilibrée des APSA, de la progressivité des apprentissages, et donc d'une réelle mise en œuvre d'une approche curriculaire dans le cadre des prescriptions nationales que sont les programmes et qui définissent la culture commune visée ».*

Ce principe pointe l'importance de la liberté pédagogique des équipes, pour définir localement le parcours de formation des élèves dont elles ont la charge. Les enseignants ne peuvent être que les exécutants de démarches imposées par le ministère. Ce principe prend une importance

particulière aujourd'hui, alors que le ministère tend à prescrire, dans de nombreuses disciplines, méthodes d'enseignement et manuels pédagogiques.

8. *« Les programmes et programmations sont conçus pour permettre à tous et toutes une ouverture culturelle suffisante grâce à l'enseignement dans 9 groupes d'APSA et à approfondir ses apprentissages dans une ou deux APSA, afin de leur garantir un niveau satisfaisant, source de plaisir et d'estime de soi ».*

En cohérence avec son postulat culturaliste, le SNEP propose donc l'abandon du modèle des « champs d'apprentissage ». On a en effet du mal à voir rangés dans le même champ l'athlétisme et la natation, le gymnastique et la danse, ou le volley-ball et la lutte. Enfin lorsque le SNEP évoque le plaisir et le renforcement de l'estime de soi, on parle évidemment du plaisir d'accomplissement.

9. *« Les programmes doivent être accompagnés d'un ou plusieurs programmes de recherche dans le cadre universitaire, en lien avec les ESPE et les UFRSTAPS, et d'un plan de développement de la formation continue « en présentiel ». La formation initiale, quant à elle, doit former des enseignant-es cultivé-es et critiques, dans un rapport constructif aux programmes qui ne sont pas des objets « à appliquer » ».*

J'apprécie particulièrement ce dernier point, affirmant que les programmes ne doivent pas déposséder les enseignants de leur regard critique ([Delignières, 2026a](#)).

10. *« Il faut distinguer la publication des programmes pour le public, qui doit être « lisible », et la publication pour les enseignant-es, qui doit rendre compte des enjeux didactiques et pédagogiques des savoirs étudiés ».*

Ce dernier principe a pris une actualité brûlante en 2025, avec la publication des projets de Socle commun et des programmes disciplinaires EPS. On pourra consulter mes analyses à ce sujet ([Delignières, 2025a](#) ; [2025b](#)).

Au-delà du positionnement culturaliste, qui a été amplement développé dans des contributions subséquentes, dans le cadre des « programmes alternatifs » (voir notamment [Équipe Pédagogie du SNEP, 2022](#)), les propositions du SNEP envisagent surtout les conditions institutionnelles nécessaires à la généralisation de cette « EPS de qualité », dans l'ensemble des établissements scolaires (élaboration concertée des programmes, préconisations centrales et projets pédagogiques locaux, formation des enseignants, etc.). De fait, cette proposition situe clairement la réflexion dans le contexte institutionnel national, ce qui n'est évidemment pas le cas du texte de l'UNESCO, ni de celui de l'AEPS, qui cherchent plus à définir dans l'absolu ce que devrait être une « EPS de qualité », plutôt que d'interroger les caractéristiques historiques, culturelles, et institutionnelles de l'EPS française.

Des cibles et des objectifs différents

Les trois propositions que nous avons analysées sont quelque peu datées (2015 pour l'UNESCO, 2009 pour l'AEPS, 2014 pour le SNEP). Elles convergent sur certains points, et notamment le souci d'intégration, d'égalité entre filles et garçons. On peut être surpris de ne pas voir apparaître de référence plus explicite à la problématique des inégalités sociales. Les crises qui ont émaillé l'histoire récente ont sans doute fait évoluer les perceptions des uns et des autres. Dans des documents plus récents, le SNEP et le centre EPS & Société se sont plus clairement exprimés sur cette problématique.

Les textes de l'AEPS et du SNEP montrent que les antagonismes entre l'association professionnelle et le syndicat, analysés par Guilhem Veziers (2015), sous encore vifs. Le SNEP travaille explicitement à une « refondation » de la discipline, et est allé jusqu'à proposer des « programmes alternatifs », s'opposant clairement aux textes ministériels. L'AEPS, bien qu'ayant critiqué certains aspects des derniers programmes de lycée (AEPS, 2019), affiche plutôt une certaine complaisance envers les textes officiels (Delignières 2026b). L'objectif de l'association semble surtout d'inciter les enseignants à travailler et innover dans le cadre des injonctions ministérielles, tout en respectant les principes de l'association et de ses groupes ressources.

Une question demeure : l'EPS peut-elle vivre en autarcie au sein du système scolaire ? Il me semble que ces trois propositions, qui cherchent à définir une « EPS de qualité », travaillent toutes en vase clos, comme si la discipline avait une existence indépendante au sein de l'École. La question sur laquelle il faudrait se pencher serait plutôt de définir une « École de qualité », pour ensuite cerner l'EPS qui pourrait y être utile.

Avec un système scolaire maltraité depuis des décennies, laminé depuis 2017 par les rodomontades réactionnaires de ministres de passage, complètement déconnectés des réalités de l'enseignement et des besoins du public scolaire, il me semble urgent de réfléchir à une refondation de l'École et de ses finalités. C'est à ce niveau que le Collectif d'Interpellation du Curriculum (CICUR) tente d'avancer. Nous avons rendu compte de ses réflexions dans un billet récent (Delignières, 2026c). On pourra également consulter la plateforme des Pédagogues Atterrés (2026), un collectif en voie de constitution, qui entend placer « l'éducation au cœur du projet sociétal ».

Références

- Abonnen, D. (2023). L'expérience corporelle : les tribulations d'un concept en EPS. Dossier Enseigner l'EPS n°8.
- AEPS (2009). Nos valeurs. Site de l'AEPS.
- AEPS (2000). Charte de l'AEPS. Site de l'AEPS.
- AEPS (2019). Programmes EPS du lycée : Ce qui change. Café Pédagogique, 17 février 2019.
- Belhouchat, M., Gagnaire, Ph., Guinot, J., Lavie, F. & Mougenot L. (2020). Pédagogie de la mobilisation en EPS : démarche. Du plaisir de pratiquer à l'envie durable de progresser. Travaux du groupe ressource Plaisir & EPS, AEPS.
- Coston, A. & Ubaldi, J.L. (2007). Une EPS malade de ses non-choix. Les cahiers du CEDRE/CEDREPS, 7, 20-31.
- Delignières, D. (2018). L'EPS au Lycée : flou conceptuel et incertitudes dans la démarche. Site Libres propos, 28 novembre 2018.
- Delignières, D. (2021a). Formes de pratique scolaire, formes scolaires de pratique Usages et mésusages des concepts. Site Libres propos, 23 octobre 2021.
- Delignières, D. (2021b). Une EPS hypermoderne. Site Libres propos, le 5 mai 2021.
- Delignières, D. (2023). Quelques réflexions sur l'idée d'éducation... Site Libres propos, le 16 juin 2023.
- Delignières, D. (2025a). Le projet de nouveau socle commun : une analyse critique. Site Libres propos, 12 juin 2025.
- Delignières, D. (2025b). Les nouveaux programmes d'EPS au collège : on échappe au pire, mais aussi au meilleur... Site Libres propos, 19 août 2025.

- Delignières, D. (2026a). [*L'esprit critique, dans le petit monde de l'EPS*](#). Site Libres propos, 23 juin 2026.
- Delignières, D. (2026b). [*Nouveau Socle commun, nouveaux programmes en EPS. Qu'en pense l'AEPS ?*](#) Site Libres propos, 27 mars 2026.
- Delignières, D. (2026c). [*Face à un monde en crise : penser autrement l'École, et aussi l'EPS*](#). Site Libres propos, septembre 2026.
- Dhellemmes, R. (2004). [*Des situations de « Ré\(v\)férence » aux formes de pratique scolaire*](#). *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 4, 67-78.
- Équipe Pédagogie du SNEP (2014). [*10 propositions pour une EPS de qualité*](#). Site SNEP-FSU, 26 novembre 2014.
- Équipe Pédagogie du SNEP (2022). [*Préambule 2022*](#). Site du SNEP-FSU, 12 avril 2022.
- Froissart, T., Paintendre, A. & Saint-Martin, J. (Eds, 2022). [*L'éducation physique et sportive du xxi^e siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité \(1981-2021\)*](#). Éditions EPURE et Presses Universitaires de Reims.
- Gauthier, R.-Fr. (2023). [*L'éducation, plutôt qu'un domaine réservé, ne doit-elle pas être un domaine à préserver des interventions de l'exécutif ?*](#) Le Monde, 12 septembre 2023.
- Hanula, G. (2020). [*Le combiné athlétique : évitez les contrefaçons !*](#) *Les Cahiers du CEDREPS*, 17, 47-52.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2018). [*La situation de l'EPS au collège en 2016. Quelques repères*](#). Site Eduscol.
- Karbovnik, D. (2025). *Le développement personnel : nouvel opium du peuple ?* Paris : Éditions des Équateurs.
- Les pédagogues atterrés (2026). [*Plateforme collective de 40 propositions*](#). Site des Pédagogues atterrés, août 2026.
- McLennan, N. & Thompson, J. (2015). [*L'Éducation physique de qualité \(EPQ\): directives à l'intention des décideurs*](#). Éditions UNESCO.
- Meirieu, Ph. (2025). [*Pourquoi il faut rompre avec l'idéologie du bien-être en éducation*](#). *Recherches en éducation*, 57.
- Veziers, G. (2015). [*Les relations du Syndicat national de l'éducation physique \(SNEP\) et des associations professionnelles et sportives engagées sur le terrain de la rénovation pédagogique de l'éducation physique et sportive \(1969-1995\)*](#). In D. Tartakowsky et F. Tétard, *Syndicats et associations - Concurrence ou complémentarité ?* (p. 283-291). Rennes : Presses universitaires de Rennes.