De la crise des finalités de l'École à la place de l'EPS au Maroc
En dialogue avec Didier Delignières

From the Crisis of School Purposes to the Place of Physical Education in Morocco: A Dialogue with Didier Delignières

Mustapha Souib المصطفى صويب

Inspecteur principal au ministère de l'Éducation nationale
Académie Régionale d'Éducation et de Formation de Rabat-Salé-Kénitra, Maroc
Souibinspecteur.aref.rsk@gmail.com
ORCID: 0009-0008-4868-2203

RÉSUMÉ

Cet article part d'une sollicitation adressée à Didier Delignières, portant sur un article de l'auteur consacré au Coaching Éducatif par le Sport (CES), qui a débouché sur une invitation réciproque à lire son propre texte sur la crise des finalités de l'École. À partir de ce dialogue, l'article interroge ce que le diagnostic de Delignières, la sociologie de Bourdieu, l'exigence d'Alain et le pari de l'éducabilité de Meirieu permettent de voir de la réalité scolaire marocaine, sans transposer telles quelles des analyses construites pour un autre contexte historique. Il distingue le prescrit du réel, puis le déclaré de l'implicite, pour montrer que l'écart marocain entre ambition institutionnelle et pratique effective tient moins à une stratégie élitiste consciente qu'à un système encore en cours de généralisation, rattrapé par une croissance rapide de l'enseignement privé et par une instabilité des réformes qui empêche leur capitalisation. L'article confronte ensuite les propositions de Delignières pour l'EPS française à ce contexte, en distinguant ce qui est directement transposable, ce qui reste conditionnel, et ce qui dépasse ce qu'une seule discipline peut changer. Il en tire une conception de l'EPS marocaine porteuse de valeurs humaines : ni discipline sanitaire, ni discipline de la performance, mais un espace où l'écart entre le promis et le vécu se referme concrètement, ancré dans sa communauté. Il présente enfin le Coaching Éducatif par le Sport comme une contribution personnelle et opérationnelle à cette ambition, sans prétendre redéfinir l'identité de l'EPS ni résoudre, à elle seule, les tensions structurelles du système éducatif marocain.

Mots-clés : EPS marocaine, Coaching Éducatif par le Sport (CES), finalités de l'école, humanisme éducatif, inégalités scolaires

ABSTRACT

This article originates from a request made to Didier Delignières to review the author's work on Coaching Éducatif par le Sport (CES), an exchange that led Delignières to invite the author to read his own text on the crisis of the School's purposes. Building on this dialogue, the article asks what Delignières's diagnosis, Bourdieu's sociology, Alain's demand for rigour, and Meirieu's wager on educability allow one to see in the Moroccan school system, without transplanting analyses built for a different historical context. It distinguishes the prescribed from the actual, then the declared from the implicit, to show that the Moroccan gap between institutional ambition and everyday practice stems less from a conscious elitist strategy than

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

from a system still generalising access, caught between the rapid growth of private education and a succession of reforms too unstable to build on one another. The article then confronts Delignières's proposals for French Physical Education with this context, distinguishing what is directly applicable, what remains conditional on resources the discipline does not control, and what exceeds what any single subject can change alone. It derives from this a conception of Moroccan Physical Education as a bearer of humanistic values: neither a health-oriented nor a performance-oriented discipline, but a space where the gap between promise and lived experience closes concretely, rooted in its community. Finally, it presents Coaching Éducatif par le Sport as a personal, operational contribution to this ambition, without claiming to redefine the identity of Physical Education or to resolve, on its own, the structural tensions of the Moroccan education system.

Keywords: Moroccan Physical Education, Sport-based Educational Coaching (CES), purposes of schooling, educational humanism, educational inequality

1. INTRODUCTION

Ce texte est né d'un échange : sollicité pour relire l'article de l'auteur sur le Coaching Éducatif par le Sport[1], Didier Delignères a proposé en retour la lecture de son propre texte sur la crise des finalités de l'École, publié en septembre 2026[2]. Cette lecture a ramené l'auteur à une conviction ancienne : l'école ne peut se penser sans se demander, d'abord, quel humain cherche-t-elle à former ?

C'est le fil déjà développé dans un texte en préparation, Casanova, reviens vite… mais autrement[3], dont le titre reprend celui de Meirieu et Develay[4] : une école absorbée par la technicisation des savoirs et la logique administrative finit par perdre le sens de l'acte d'enseigner. Il fallait, à l'inverse, restituer à l'élève son statut de sujet, à l'enseignant celui de médiateur de sens, et à l'éducation sa vocation d'émancipation plutôt que d'adaptation.

[1] Article soumis pour publication, non encore paru à ce jour.

[2] Delignières, D. (2026). *Face à un monde en crise : penser autrement l'École, et aussi l'EPS*. Publié le 3 septembre 2026.Texte de Didier Delignières

[3]Albert Casanova, aviateur français originaire de Corse, s'installe à Tata-Maroc après un accident survenu en 1934 à Casablanca qui met fin à sa carrière aéronautique. Reconverti dans l'enseignement, il y fonde en octobre 1958 le collège Mokhtar Soussi, une école pensée en dehors des deux modèles alors existants : ni l'école d'élite des colonisateurs, ni l'école coranique traditionnelle. Son épouse gérait l'internat pendant qu'il enseignait les mathématiques et les sciences. Son modèle pédagogique reposait sur l'entraide entre élèves, la mobilisation des ressources humaines locales et une exigence disciplinée mise au service de la dignité de chacun. Article en préparation, non encore publié.

[4]Meirieu, P., & Develay, M. (1992). Émile, reviens vite… ils sont devenus fous. Paris : ESF Éditeur.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

Ce texte portait aussi une conviction communautaire : l'expérience de Casanova à Tata montrait qu'une école peut se construire sans dépendre uniquement des moyens de l'État, en s'appuyant sur l'entraide entre les élèves et la mobilisation des ressources locales. L'école y devenait un projet collectif plutôt qu'un service déposé de l'extérieur, ce qui fait de cette dimension communautaire une composante à part entière de l'humanisme éducatif, aux côtés du sujet, du sens et de l'émancipation.

Cette réflexion a ensuite été prolongée du côté de la discipline, dans un article sur l'Éducation Physique et Sportive marocaine[5], puis dans celui consacré au CES[6] lui-même, cherchant concrètement ce que pourrait être une pratique sportive scolaire au service de cette même ambition humaniste.

Former des personnes avant des compétences, des citoyens avant des profils employables, et les former avec leur communauté plutôt que hors d'elle : cette exigence constituait déjà le fil conducteur de la réflexion sur l'école marocaine avant la lecture de Delignières, qui la retrouve, depuis la France, dans la conviction qu'une école ne se refonde qu'en revenant à l'humain qu'elle cherche à construire.

Son texte reprend le diagnostic sévère du Collectif d'Interpellation du Curriculum[7] et de Philippe Champy[8] : sous le discours de la réussite pour tous, l'école française continue de fonctionner comme un instrument de tri social, pensée, dit Champy, pour former une élite plutôt que d'instruire un peuple. Delignières en tire une conséquence pour sa discipline : repenser l'EPS suppose de repenser d'abord l'école elle-même, ses finalités, avant ses dispositifs.

Cette manière de poser le problème est stimulante, mais ne peut être importée telle quelle. Le système marocain n'a pas connu la même coexistence séculaire entre ordre primaire et ordre secondaire, ni la même rupture que le collège unique français de 1975 ; il porte sa propre histoire et ses propres contradictions. Depuis l'indépendance, la généralisation de la scolarisation reste une priorité constante, dont la Feuille de route 2022-2026 porte encore la marque[9]. Mais l'accès plus large à l'école ne s'est pas traduit par un accès équivalent à la réussite. C'est cet écart qui doit constituer le vrai point de départ : non pas « l'école française est-elle transposable », mais ce que la lecture de Delignières permet de mieux nommer dans la réalité déjà connue de l'école marocaine et de son EPS.

[5]Article soumis pour publication, non encore paru à ce jour.

[6]Le Coaching Éducatif par le Sport **(CES)** est une démarche qui utilise le sport comme support du développement global de l'élève dans un cadre scolaire, à la différence du coaching extrascolaire, généralement orienté vers la performance ou l'accompagnement individuel.

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

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

[9]Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports (Royaume du Maroc). (2022). Feuille de route 2022-2026 : 12 engagements pour une école publique de qualité. https://www.men.gov.ma/sites/default/files/2026-02/FRoutefr.pdf

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

2. MÉTHODOLOGIE

Cette contribution adopte une démarche analytique et comparative. Le corpus principal, le texte de Delignières (2026), est mis en regard de références en sociologie et philosophie de l'éducation, de documents institutionnels marocains et de travaux antérieurs de l'auteur sur l'EPS et le CES. L'analyse procède par confrontation des finalités, des écarts entre le prescrit et le réel, et des conditions de faisabilité au Maroc. Il ne s'agit ni d'une enquête de terrain ni d'une transposition directe, mais d'une lecture contextualisée distinguant ce qui peut être retenu, adapté ou qui dépasse le champ de l'EPS.

3. DÉVELOPPEMENT ET DISCUSSION

3.1. Le prescrit et le réel : ce que les textes disent, ce que l'école fait

La lecture de Delignières permet d'abord de mieux nommer une distance déjà perceptible entre ce qu'une institution proclame et ce qu'elle produit. L'observation n'est pas neuve : Bourdieu l'avait établie il y a plus d'un demi-siècle[10], montrant que l'école, loin d'être l'instance neutre de sélection par le mérite qu'elle prétend être, reconduit des inégalités qui lui préexistent. Le capital culturel, cette familiarité avec les codes que certaines familles transmettent sans effort, fait la différence avant même que l'école n'intervienne ; en évaluant tous les élèves selon les mêmes critères, elle transforme cette inégalité de départ en inégalité de mérite. C'est le mécanisme même que le CICUR et Champy dénoncent chez Delignières : un discours d'égalité des chances qui habille une reproduction sociale.

Le Maroc n'a pas connu la même histoire scolaire que la France, mais le mécanisme bourdieusien y trouve un terrain tout aussi concret. La part de l'enseignement privé dans l'ensemble des établissements n'a cessé de croître, atteignant 36 % en 2019-2020 selon le Conseil de la concurrence[11], contre un peu plus d'un quart dix ans plus tôt. Ce mouvement s'accompagne, dans plusieurs villes, de fermetures d'établissements publics du primaire, les familles qui en ont les moyens se tournant vers le privé. Cette différenciation croissante profite à celles qui disposent du capital économique et culturel le mieux doté. Le prescrit affiche une « École publique de qualité pour tous » ; le réel reste conditionné par l'origine sociale et territoriale de l'élève. C'est exactement le type d'écart que Bourdieu apprend à chercher entre les intentions d'un système et sa logique effective.

Mais Bourdieu explique surtout pourquoi l'inégalité se reproduit ; il dit peu de la relation quotidienne au savoir et à l'autorité. Alain, à rebours de sa réputation de pédagogue sévère[12], est utile ici : il refusait de flatter l'enfant, tenant que l'effort et la résistance des savoirs sont eux-mêmes formateurs, et que l'autorité du maître n'a de sens que si elle fait grandir plutôt que

[10]Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Éditions de Minuit.
[11]Conseil de la Concurrence (Royaume du Maroc). (2021). Avis relatif à l'état de la concurrence dans le secteur de l'enseignement scolaire privé.
[12]Alain (Émile Chartier). (1932). Propos sur l'éducation. Paris : Presses Universitaires de France.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

dominer. Cette exigence rejoint ce que Delignières nomme l'hypermodernité[13], cette dérive où l'école, séduisant des élèves habitués à l'immédiateté, renoncerait à introduire du temps long et une difficulté surmontable. Pour l'EPS marocaine, l'avertissement vaut d'être entendu : une discipline cédant entièrement au plaisir immédiat perdrait, avec Alain, sa valeur formatrice.

Meirieu, enfin, permet de tenir ensemble ces deux exigences sans qu'aucune ne l'emporte : la lucidité de Bourdieu sur la reproduction, la fermeté d'Alain sur l'exigence du savoir. C'est le sens du pari de l'éducabilité qu'il défend depuis Émile, reviens vite… : refuser à la fois le fatalisme qui résignerait certains élèves à l'échec et l'autoritarisme qui éduquerait sans reconnaître l'élève comme sujet. Les savoirs doivent résister à l'élève, insiste Meirieu, mais cette résistance doit être organisée par un enseignant convaincu que chacun peut apprendre. C'est cette conviction qui portait, sans théorie explicite, le projet de Casanova à Tata : une pédagogie exigeante qui refusait de désigner d'avance qui réussirait, et faisait de l'entraide entre élèves un principe autant qu'une nécessité de moyens.

Cette triple lecture, Bourdieu pour l'écart entre le prescrit et le réel, Alain pour l'exigence face à la facilité, Meirieu pour tenir les deux sans renoncer à l'élève, rejoint ce que Delignières formule à travers ses verrous systémiques : l'évaluation comme sélection plutôt que comme apprentissage, l'orientation précoce comme tri. Appliquée au Maroc, elle invite à comprendre, cas par cas, comment cette réalité se construit dans la répartition des moyens et les pratiques d'évaluation, selon l'établissement, le territoire, le milieu.

3.2. Le déclaré et l'implicite : au-delà du discours institutionnel

Il faut aller plus loin que la distinction entre prescrit et réel : pourquoi cet écart se reproduit-il alors que personne, dans l'institution, ne le souhaite explicitement ? Philippe Perrenoud l'a nommé curriculum caché[14] : des effets non écrits nulle part, produits par le fonctionnement quotidien de l'école elle-même, non par une intention dissimulée. Ce sont ses rythmes, ses formes d'évaluation, sa répartition des moyens, la hiérarchie implicite entre disciplines, indépendamment de ce que proclament ses textes.

Le Maroc n'échappe pas à cette logique. Les orientations institutionnelles déclarent l'égalité des chances, l'inclusion, le développement global de l'élève ; aucune ne prépare la place d'une hiérarchie entre disciplines. Et pourtant, le fonctionnement ordinaire continue de la produire, une hiérarchie que le système reconduit faute de l'interroger. L'EPS l'illustre avec netteté : officiellement, elle participe pleinement à la formation globale de l'élève, à sa santé, à sa citoyenneté ; mais la Feuille de route 2022-2026 reconnaît elle-même que les occasions de pratique restent insuffisantes et que des séances prévues ne sont pas toujours assurées. Le déclaré et l'implicite ne s'opposent donc pas comme un mensonge et une vérité : ils coexistent dans le même document, ce qui rend la contradiction plus difficile à voir et à corriger.

[13]Concept d'hypermodernité développé notamment par Gilles Lipovetsky, Le Bonheur paradoxal, Paris, Gallimard, 2006 ; repris par D. Delignières (2026).

[14]Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir.), La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui (p. 61-76). Paris : ESF.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

C'est ce que Delignières pointe en refusant de prendre les déclarations d'intention françaises pour une description fidèle du fonctionnement réel. Mais il faut s'en garder pour le Maroc : ce qu'il donne à voir n'est pas une élite organisant consciemment sa reproduction, comme chez Champy, mais un système en transformation rapide où les intentions courent devant des conditions matérielles qui peinent à les rattraper. L'implicite marocain tient moins à une stratégie qu'à un décalage entre ce qu'on veut et ce qu'on a les moyens de faire.

Cette nuance compte pour l'EPS et rejoint la confiance obstinée de Meirieu dans la capacité de chacun à apprendre. Refuser le fatalisme, c'est aussi refuser de résigner une discipline à sa marginalisation de fait sous prétexte qu'elle serait, dans les textes, suffisamment reconnue. Il ne suffit pas que l'EPS soit déclarée essentielle pour qu'elle le devienne en pratique : il faut que le temps réellement accordé et les infrastructures cessent de démentir, jour après jour, ce que les textes promettent.

3.3. La réalité marocaine : entre progrès réels et tensions persistantes

Avant d'aller plus loin, il faut s'arrêter sur ce que prescrit et implicite recouvre concrètement au Maroc, sans céder ni à la complaisance ni au procès à charge. Depuis l'indépendance, le pays n'a cessé de réformer son école : Vision stratégique 2015-2030, loi-cadre 51.17[15] engageant l'État sur quinze ans, puis Feuille de route 2022-2026 et ses Écoles pionnières. Cette persévérance dit quelque chose d'important : il existe, au sommet de l'institution, une volonté réelle de transformation, une reconnaissance explicite du droit à l'égalité des chances, un souci de réduire le décrochage. Ce serait une erreur de le nier au nom d'une posture critique plus radicale que les faits ne l'autorisent.

Mais cette persévérance porte sa propre difficulté : une réforme qui en chasse une autre avant que ses effets soient mesurés construit une succession de recommencements plutôt qu'une politique. La vraie question n'est peut-être pas si le Maroc réforme assez, mais s'il garde la mémoire de ce qui a fonctionné ou échoué. Sans elle, chaque génération de textes repart d'une page blanche, et le professionnel de terrain apprend à distance prudente des annonces.

À cette instabilité s'ajoute la différenciation sociale déjà signalée plus haut. Il ne s'agit pas d'opposer mécaniquement une école privée qui réussirait à une école publique qui échouerait : ce sont les conditions elles-mêmes, ressources, infrastructures, encadrement, qui se différencient, traduisant les inégalités de départ en inégalités de parcours selon un mécanisme bourdieusien que la croissance du privé rend, au Maroc, particulièrement visible.

L'EPS, dans ce paysage, occupe une position révélatrice. Officiellement intégrée à l'ambition de formation globale, au bien-être, à la citoyenneté, elle hérite aussi de toutes les tensions du système : décalage entre ambition et moyens, dépendance aux infrastructures selon les territoires, effectivité inégale que la Feuille de route reconnaît elle-même. Elle est à la fois

[15]Vision stratégique de la réforme 2015-2030, approuvée par Sa Majesté le Roi Mohammed VI ; Dahir n° 1-19-113 du 7 hijria 1440 (9 août 2019) portant promulgation de la loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, Bulletin officiel n° 6944 du 17 décembre 2020.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

symptôme de ces tensions et, potentiellement, espace où elles pourraient être travaillées autrement, ce qui mérite d'être confronté à ce que Delignières propose pour l'EPS française.

3.4. Convergences et divergences avec la réflexion de Delignières

Arrivé à ce point, il est possible de revenir plus directement à l'article qui a motivé cette réflexion, et de préciser ce qui peut en être retenu et ce qui nécessite d'être retravaillé.

La convergence la plus nette porte sur le geste même de Delignières : refuser de discuter les dispositifs avant les finalités, ce qui est précisément la démarche suivie ici pour l'EPS marocaine. Une deuxième convergence touche au refus d'une discipline réduite à l'instrumental : Delignières s'inquiète d'une EPS absorbée par l'injonction sanitaire du « bouger à tout prix », le risque marocain prenant plutôt la forme d'une EPS réduite à l'animation, faute de temps et de conditions. Dans les deux cas, la discipline perd sa spécificité si elle s'enferme dans une seule fonction. Une troisième convergence concerne le collectif : Delignières appelle à ne plus centrer l'EPS sur l'individu isolé, mais sur des projets inscrits dans un groupe, ce que l'expérience de Casanova donnait déjà à voir sans théorie : une école où les plus avancés faisaient progresser les autres, l'entraide y étant un principe pédagogique et non un supplément d'âme.

Mais il n'est pas possible de suivre Delignières jusqu'au bout. La première divergence tient au diagnostic historique : sa critique s'adresse à une école qui a eu plus d'un siècle pour sédimenter ses mécanismes de sélection. Le Maroc n'a pas cette histoire : son problème n'est pas seulement celui d'un système stabilisé à débloquer, mais celui d'un système encore en construction, qui n'a pas fini de généraliser l'accès avant même de se pencher sur l'égalité des conditions de réussite. La deuxième divergence porte sur l'évaluation : le verrou que Delignières propose de faire sauter, en finir avec les notes-concours, a du sens où l'évaluation sert avant tout à trier. Au Maroc, la question est plus urgente : avant la forme de la note, il faut se demander si l'élève a seulement eu l'occasion d'apprendre ce qu'elle prétend mesurer, quand une part significative des séances prévues n'est pas assurée.

La troisième divergence touche à l'individu. Delignières craint qu'une EPS centrée sur le développement personnel ne devienne le cheval de Troie d'un individualisme néolibéral, chacun devenant, selon Lipovetsky, l'entrepreneur de lui-même. Cette inquiétude est partagée, mais il n'est pas certain qu'il faille, pour s'en prémunir, opposer aussi radicalement l'individu et le collectif. Meirieu permet la nuance : le pari de l'éducabilité s'adresse toujours à un sujet singulier ; le nier au profit du seul collectif reviendrait à perdre ce que l'éducation doit faire grandir. L'enjeu, pour l'EPS marocaine, est de construire, comme le faisait sans le théoriser le collège de Casanova, une autonomie qui se construit avec les autres et non contre eux.

Cette confrontation conduit à une conclusion solide : la question n'est pas « comment appliquer Delignières au Maroc », mais ce que sa lecture, passée au filtre des réalités marocaines, oblige à préciser dans ce qui est déjà pensé de l'EPS.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

3.5. La faisabilité au Maroc : ce qui peut être retenu, ce qui doit être adapté, ce qui reste hors de portée

Une réflexion qui s'arrêterait aux convergences et divergences resterait un exercice de commentaire. Ce qui importe, c'est de savoir ce qu'il est réellement possible de faire, dans le contexte marocain, de ce que Delignières propose, et ce qui relève d'un horizon que l'EPS seule ne peut atteindre.

Certaines propositions ont une faisabilité forte, car elles ne demandent pas de réforme institutionnelle mais un déplacement de posture professionnelle, à la portée de tout enseignant. Refuser de réduire l'EPS à une fonction sanitaire ou à un défoulement ne coûte rien : cela demande seulement de concevoir des séances visant autre chose que la dépense physique. Organiser les apprentissages autour du collectif plutôt que de la seule performance relève de la même conception pédagogique. Casanova le faisait avec les moyens, peu généreux, de son époque ; rien n'empêche un enseignant marocain de le faire aujourd'hui.

D'autres propositions demandent des conditions que l'EPS ne maîtrise pas seule : leur faisabilité reste conditionnelle. Repenser l'évaluation, par exemple, suppose une doctrine partagée, une formation outillant réellement les enseignants, et une reconnaissance institutionnelle que cette évaluation vaut autant qu'une note chiffrée. Sans ces conditions, l'enseignant le plus convaincu se heurte vite à l'attente contraire de son institution. La proposition n'est pas irréalisable ; elle est suspendue à des choix qui dépassent la discipline.

Enfin, certaines propositions ont une faisabilité limitée pour l'EPS seule. Le verrou de l'orientation précoce engage l'architecture entière du système, ses filières, ses examens ; l'EPS peut y contribuer marginalement en refusant de hiérarchiser prématurément les élèves selon leurs aptitudes physiques, mais ne peut le faire sauter seule. De même, une critique radicale de l'individualisme, transposée sans nuance, risquerait de priver l'EPS marocaine d'une ressource nécessaire : la possibilité, pour chaque élève, de construire une confiance propre, qui n'est pas toujours un symptôme de l'idéologie néolibérale, à condition qu'elle s'articule au collectif plutôt que de s'y substituer.

Cette manière de trier, ce qui dépend de la discipline, ce qui dépend de conditions à construire, ce qui la dépasse, ne minimise pas l'ambition de Delignières : elle permet au contraire de la prendre au sérieux, en sachant où l'EPS marocaine peut agir maintenant, où elle doit attendre des conditions qu'elle ne crée pas seule, et où elle doit accepter les limites de ce qu'une discipline scolaire peut changer à elle seule.

3.6. Retour au cœur du sujet : quelle place pour l'EPS au Maroc ?

Après ce détour par Bourdieu, Alain, Meirieu et Delignières, revenons à la question initiale : quelle place l'EPS peut-elle occuper dans cette école marocaine, traversée par une volonté réelle de transformation mais rattrapée par des écarts entre le prescrit et le réel, des différenciations sociales de plus en plus visibles, une instabilité des réformes qui empêche toute capitalisation?

Une première réponse, tentante, serait de demander à l'EPS de compenser ce que le reste du système ne parvient pas à faire. C'est une tentation à écarter d'emblée : une discipline qui porte

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

seule les manques du système entier finit par y perdre sa spécificité sans jamais combler ce qui la dépasse. Delignières le rappelle pour l'EPS française, qui n'a pas à traiter toutes les crises de l'école, comme elle avait cru devoir le faire en 2015 avec le socle commun. La même prudence vaut pour le Maroc : ce serait demander à l'EPS plus qu'elle ne peut tenir, et la condamner d'avance à décevoir.

La place qui semble juste est plus modeste dans son ambition, plus exigeante dans ce qu'elle demande. L'EPS peut être l'endroit où l'écart entre déclaré et vécu se referme, parce que c'est une discipline où cet écart se voit immédiatement : une séance non assurée, un terrain inaccessible, rien ne s'y dissimule derrière un discours. Cette visibilité, qui pourrait n'être qu'une fragilité, peut devenir une force, en obligeant à une honnêteté que d'autres disciplines évitent parfois. Une EPS cohérente entre ce qu'elle promet et ce qu'elle offre à chaque élève contribue déjà à ce que Bourdieu appelait la réduction des inégalités de traitement, non en proclamant l'équité, mais en la vérifiant séance après séance.

Elle peut aussi être le terrain où l'exigence d'Alain trouve à s'appliquer, parce que le corps ne triche pas avec l'effort : on progresse en se confrontant à une difficulté réelle qui résiste et cède peu à peu. C'est une leçon que l'hypermodernité rend plus nécessaire à défendre. Elle peut enfin être, comme le montrait sans le théoriser Casanova, un lieu où le pari de l'éducabilité de Meirieu se joue concrètement : l'élève fragile entraîné par les autres, le collectif construit dans l'action commune.

Ce n'est donc ni une EPS de la santé, ni une EPS de la performance, ni une EPS chargée de sauver l'école de ses propres contradictions. C'est une EPS qui accepte de rester elle-même, discipline du corps, de l'effort et du collectif, refusant que cette spécificité serve d'alibi à la facilité. C'est cette place précise qu'il convient maintenant de nommer : celle d'une EPS porteuse de valeurs humaines.

3.7. Une EPS marocaine porteuse de valeurs humaines

Nommer cette place ne suffit pas ; il faut dire ce qu'elle recouvre concrètement, faute de quoi « valeurs humaines » resterait une formule creuse, du genre reproché plus haut aux textes institutionnels eux-mêmes.

Une EPS porteuse de valeurs humaines refuse d'abord un partage trop commode : celui qui opposerait le corps à l'esprit, comme si l'un préparait simplement le terrain pour l'autre. L'expérience de Casanova montrait le contraire : rigueur de l'entraînement, discipline du geste et exigence collective y formaient un seul apprentissage du respect et de la responsabilité. Ce n'est pas que le sport développe accessoirement des qualités morales ; c'est que la confrontation à une règle, à un partenaire ou à sa propre fatigue est elle-même une expérience morale, immédiate et incarnée. Une leçon de morale ou un cours d'instruction civique peut parler du respect des règles ou de l'effort ; le sport, lui, les fait vivre dans l'instant, dans le corps, ce que l'enseignement le plus abstrait atteint plus rarement.

Cette expérience morale ne se produit pas d'elle-même : c'est l'objection à une lecture trop optimiste du sport scolaire. Elle exige, comme le rappelle Meirieu, une médiation, quelqu'un

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

qui organise la situation pour que la coopération soit nécessaire, que la règle ait un sens, que l'échec devienne occasion de comprendre plutôt que sanction. Sans elle, une séance d'EPS peut reproduire les hiérarchies que Bourdieu décrit ailleurs : les plus doués s'imposant, les fragiles se retirant. La différence entre une EPS qui forme et une EPS qui trie ne tient donc pas à l'activité, mais à l'intention pédagogique qui l'organise.

C'est là que se retrouve l'exigence d'Alain contre la facilité. Une EPS porteuse de valeurs humaines ne peut chercher d'abord à plaire, au risque de céder à cette hypermodernité qui pousse à multiplier les activités nouvelles et à fuir l'effort prolongé. Elle doit assumer qu'apprendre à coopérer, à persévérer dans un geste qui résiste, demande ce temps long que Delignières appelle de ses vœux contre le zapping des expériences. Mais cette exigence, pour ne pas verser dans la sévérité stérile qu'on prête à Alain, doit rester portée par une confiance accordée d'avance à l'élève.

Enfin, une EPS porteuse de valeurs humaines ne peut se penser indépendamment de sa communauté. L'école de Casanova l'était aussi dans sa méthode, faisant de la solidarité entre pairs et de la mobilisation des ressources locales un principe de fonctionnement, non un pis-aller. Une EPS marocaine fidèle à cet héritage chercherait à faire de l'établissement un point d'appui pour sa communauté, en s'ouvrant aux associations sportives locales et en mobilisant d'anciens élèves, ambition modeste dans ses moyens mais fidèle à l'idée d'une éducation qui se construit avec les gens plutôt que hors d'eux.

C'est à partir de cette conception, une EPS du corps et de l'effort, médiatisée par une intention pédagogique exigeante et ancrée dans sa communauté, qu'il devient possible de présenter la réponse opérationnelle construite pour cette ambition : le Coaching Éducatif par le Sport.

3.8. Le CES : une contribution personnelle, pas une nouvelle finalité de l'EPS

Il faut poser d'emblée une limite. Le Coaching Éducatif par le Sport n'est pas une théorie alternative de l'EPS, encore moins une réponse aux tensions décrites à travers Bourdieu, Alain, Meirieu, Delignières et Casanova. C'est une proposition d'ingénierie éducative, plus modeste mais précise : rendre plus explicite, structurée et progressive la dimension éducative des expériences sportives que l'école propose déjà.

Cette précision découle de tout ce qui précède. Si l'EPS porteuse de valeurs humaines exige, comme le rappelle Meirieu, une médiation pédagogique organisant intentionnellement la coopération, la règle, la confrontation à la difficulté, cette médiation ne peut rester informelle. Elle a besoin d'un cadre : des objectifs identifiés à l'avance, une progression pensée dans la durée, des outils pour observer ce qui se joue chez l'élève au-delà de la performance motrice. C'est ce que le CES cherche à offrir, non une nouvelle activité, mais une manière d'organiser les activités existantes pour que leur potentiel éducatif cesse d'être une conséquence aléatoire et devienne un objectif poursuivi et évaluable.

Concrètement, la coopération, la responsabilité, l'autonomie, le respect, ces dimensions que Delignières appelle explicitement à développer, et que Casanova pratiquait sans les nommer, deviennent des objets de travail identifiés, avec leur progression propre, au même titre que les

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

apprentissages moteurs. Un enseignant qui utilise le CES se demande aussi ce que ses élèves doivent avoir appris à faire ensemble, et construit ses situations en conséquence, refusant que l'expérience morale du sport reste implicite et lui donnant la rigueur qu'on accorde d'ordinaire aux savoirs moteurs.

Il faut reconnaître, avec la même honnêteté tenue dans tout ce texte, les limites de cette proposition. Le CES ne résout pas l'écart entre le prescrit et le réel, ni la différenciation sociale des parcours, ni l'instabilité des réformes. Sa pertinence dépend de conditions qu'il ne crée pas lui-même : la formation des enseignants, la reconnaissance institutionnelle et sa capacité à ne pas devenir une charge supplémentaire pour des enseignants déjà pris dans des conditions exigeantes. Un dispositif pédagogique ne remplace jamais les conditions matérielles de son propre déploiement.

D'où une distinction claire, qui vaut pour cette réflexion autant que pour le CES lui-même : il ne remplace pas l'EPS et ne prétend pas redéfinir son identité. Il se situe à son interface, comme une tentative parmi d'autres pour répondre à une question que Delignières pose pour la France, que Bourdieu pose depuis plus longtemps, que Casanova avait résolue empiriquement à Tata : comment faire en sorte que l'école, et l'EPS en elle, forment des personnes avant des profils, avec la communauté qu'elles servent plutôt que hors d'elle.

4. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Il y a quelque chose de vertigineux à refermer un texte qui a commencé par le récit de sa propre naissance. Delignières, sollicité pour relire le travail sur le CES, a invité en retour l'auteur à lire son propre texte, et cette lecture a ramené la réflexion vers des questions déjà posées ailleurs, dans le collège de Casanova, dans les écrits sur l'EPS marocaine. Les convictions n'ont pas changé ; seule leur formulation l'a fait.

Bourdieu a conduit à admettre que l'écart entre ce qu'une école promet et ce qu'elle donne tient à la façon même dont on traite pareillement des élèves qui ne partent pas du même endroit. Alain a rappelé qu'une école qui renonce à demander l'effort cesse de former quoi que ce soit. Et c'est Meirieu qui a donné de quoi tenir ces deux exigences ensemble : parier sur l'éducabilité de chacun, sans confondre cette confiance avec de la complaisance. Ces outils n'avaient pas été rassemblés ainsi avant ce texte.

Le diagnostic de Delignières ne se transpose pas au Maroc comme on transporterait un objet d'un pays à l'autre. Le système marocain a sa propre trajectoire : une école qui a dû se généraliser avant de se demander si elle était juste, des réformes qui se succèdent sans s'évaluer, un secteur privé dont la croissance redessine chaque année qui accède à quoi. Rien de cela n'invalide ce que Delignières écrit pour la France ; cela conduit seulement à s'en servir autrement, comme un instrument pour mieux voir ce qui était sous les yeux sans être nommé.

Reste l'EPS, fil conducteur silencieux de tout ce détour. Elle ne doit pas être pensée comme une discipline de la santé ou de la performance, encore moins comme la roue de secours du reste du système. Elle tient une responsabilité plus modeste et plus décisive : ne jamais mentir sur ce qu'elle offre réellement à un élève, séance après séance, parce que rien ne s'y dissimule

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013

longtemps. Un terrain manque, un élève reste sur le bord : cela se voit immédiatement. C'est une fragilité. On peut aussi y voir une force, à condition de la regarder en face.Le Coaching Éducatif par le Sport n'a jamais eu d'autre prétention que de donner un cadre à cette conviction, pour qu'elle ne dépende plus de la seule bonne volonté d'un enseignant isolé, comme chez Casanova. Ce n'est pas une solution à la crise de l'école marocaine, mais une proposition qui sait ce qu'elle ne peut pas faire seule : une lucidité sur ce qui produit l'inégalité, une obstination à croire que chaque élève peut apprendre, et la certitude, traversant aussi bien Casanova que Delignières, qu'une école ne vaut que par l'humain qu'elle forme, en se construisant avec sa communauté, jamais simplement pour elle.

RÉFÉRENCES

- Alain (Émile Chartier). (1932). Propos sur l'éducation. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Éditions de Minuit.
- 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.
- Conseil de la Concurrence (Royaume du Maroc). (2021). Avis relatif à l'état de la concurrence dans le secteur de l'enseignement scolaire privé.
- Delignières, D. (2026). Face à un monde en crise : penser autrement l'École, et aussi l'EPS. Publié le 3 septembre 2026. https://didierdelignieres.com/2026/09/03/face-a-un-monde-en-crise-penser-autrementlecole-et-aussi-leps/
- Dahir n° 1-19-113 du 7 hijria 1440 (9 août 2019) portant promulgation de la loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. Bulletin officiel n° 6944 du 17 décembre 2020.
- Lipovetsky, G. (2006). Le Bonheur paradoxal. Paris: Gallimard.
- Meirieu, P., & Develay, M. (1992). Émile, reviens vite… ils sont devenus fous. Paris : ESF Éditeur.
- Ministère de l'Éducation Nationale, du Préscolaire et des Sports (Royaume du Maroc). (2022). Feuille de route 2022-2026 : 12 engagements pour une école publique de qualité.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir.), La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui (p. 61-76). Paris: ESF.

ISSN: 3119-6837 - E-ISSN: 3119-6845
DÉPÔT LÉGAL: 2026PE0013