

MICHAËL ATTALI, JEAN SAINT-MARTIN

L'éducation physique de 1945 à nos jours

Les étapes d'une démocratisation

4^e édition augmentée

ARMAND COLIN

Illustrations de couverture :
Photo du haut : © akg-images / ullstein bild
Photo du bas : © Shutterstock
Mise en pages : Nord Compo

La première édition de cet ouvrage a paru, en 2004, dans la collection
« Dynamiques », animée par Jean-Pierre Famose, André Rauch et Alfred Wahl

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	--

DANGER
LE PHOTOCOPIAGE
TUE LE LIVRE

© Armand Colin, 2021 pour la présente édition

© Armand Colin, 2004, 2009, 2015

Armand Colin est une marque de Dunod Éditeur,

11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff

ISBN : 978-2-200-63058-4

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

*À nos enfants défricheurs de nouveaux territoires :
Mathilde, Maëlys, Margaux, Mathis, Antonin, Clément, Martin.*

Remerciements

Cet ouvrage n'aurait pas été possible sans la compréhension de nos proches. Pour tout le temps volé depuis l'été 2003 et pour tout le reste...

Nous tenons à remercier Thierry Terret qui a bien voulu nous faire part de ses commentaires et de ses critiques avant la parution de la première édition de cet ouvrage. Nous lui en sommes reconnaissants, tout en précisant que les analyses qu'il contient n'engagent que leurs auteurs.

Les recherches que nous avons menées depuis la publication de la 1^{re} édition nous ont conduits à faire évoluer le manuscrit initial. Son contenu est ainsi marqué par plusieurs insertions au fil des éditions successives.

Introduction générale

En France, l'école et la République ont depuis longtemps entretenu une histoire passionnelle. L'école s'est retrouvée en première ligne en matière de laïcisation de la société ; elle a été chargée de produire des ressources humaines pour moderniser le pays ou elle s'est vue régulièrement interpellée pour faire face aux grandes problématiques sociales telles que le chômage, la violence ou la citoyenneté. Lieu de pouvoirs multiples (Mabilon-Bonfils, Saadoun, 2001), elle est ainsi devenue une institution centrale de l'État républicain traversée par toutes les questions nationales. Liée aux enjeux politiques ou économiques, cette position sur l'échiquier est aussi tributaire des modes de production des hiérarchies sociales. Mêlant incessamment l'ambition démocratique d'inspiration révolutionnaire et la logique de l'honneur héritée de l'Ancien Régime, cette singularité française a conduit à faire de l'école du xx^e siècle le principal lieu de légitimation des différences sociales, des rangs et des ordres (Lechevalier, Hoarau, 1999).

L'idéal démocratique à la base du projet de Jules Ferry présent dès les trois lois fondatrices¹ va marquer durablement l'école moderne. La France se dote d'une institution en phase avec les attentes sociales et un contexte en plein bouleversement. La Nation renforce ainsi son fondement idéologique afin d'assurer sa stabilité géopolitique². La rencontre d'un homme – J. Ferry – et d'un contexte participe à la construction d'un modèle scolaire maintenu tant bien que mal pendant plus d'un siècle dont la finalité essentielle est de doter les enfants d'un bagage scolaire élémentaire tout en diffusant les valeurs fondamentales de la République. Par conséquent, son effort porte principalement sur l'enseignement primaire qui connaît une phase de transformation sans précédent et qui engage un mouvement important de démocratisation de l'école française³. Définie comme un phénomène de diffusion massive d'une instruction de qualité (Albertini, 1992), la démocratisation devient un des leviers essentiels utilisés au cours du xx^e siècle pour

1. Loi du 21 décembre 1880 relative à la création d'établissements destinés à l'enseignement secondaire des jeunes filles, loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles et les salles d'asile publiques et dans les écoles normales primaires et la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire.

2. La révolution industrielle, la situation géostratégique internationale et la situation intérieure impliquent la mise en place d'institutions divulguant les principes républicains.

3. L'indicateur le plus évident en est l'âge de la scolarité obligatoire qui est porté à 13 ans en 1881-1882.

massifier l'enseignement et l'offrir au plus grand nombre par l'intermédiaire de son obligation.

Cet idéal est pourtant fissuré par une organisation de l'institution marquée par la dualité. L'éducation de masse commune à tous débouche pour une infime minorité sur un enseignement secondaire dont le recrutement repose avant tout sur des critères d'appartenance sociale au détriment de la réussite scolaire de tous les élèves. L'éducation primaire n'est pas à proprement parler élémentaire (c'est-à-dire propédeutique à d'autres études) mais correspond davantage à un enseignement « abrégé » (Lelièvre, 1999) constituant un viatique pour la vie courante. Tout autant qu'une diffusion culturelle limitée au savoir lire, écrire et compter, le contrôle idéologique est la pierre angulaire des débats qui font émerger la question laïque devenue déterminante pour moderniser le pays. J. Ferry et ses successeurs se situent du côté de l'éducation et non seulement de l'instruction en ne réduisant en aucun cas l'enseignement aux apprentissages de base (Nique, Lelièvre, 1993).

Dans ces conditions, l'enseignement dispensé à l'école n'est plus régi uniquement par la divulgation d'un savoir, mais doit être construit autour d'éléments plus diffus permettant l'exercice d'une citoyenneté qui elle-même repose sur la transmission du triptyque républicain. La Liberté, l'Égalité et la Fraternité soudent ainsi une communauté d'appartenance. Aucune des disciplines n'y déroge et la gymnastique rendue obligatoire par la loi George en 1880, renforcée par toutes les lois scolaires des ^{xx}^e et ^{xxi}^e siècles, doit permettre de servir les intérêts supérieurs de l'école et de la Nation. Il s'agit de donner aux enfants scolarisés un bagage minimum permettant des applications utiles. Dès son admission scolaire, l'éducation physique¹ apparaît formatée à l'institution d'accueil qui en fait un maillon essentiel de diffusion idéologique (Arnaud, 1998).

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale le poids des traditionalismes la laisse pourtant en marge de l'enseignement secondaire. En effet, le manque de formation de ses enseignants et la difficulté d'appréhender des pratiques en décalage avec le modèle scolaire dominant marqué par l'académisme, la transmission et la passivité de l'élève constituent des obstacles majeurs à sa diffusion.

Cependant, au moment où le primat de l'enseignement élémentaire tend à s'affaiblir au profit d'un enseignement secondaire encore hésitant, l'enseignant spécialisé du secondaire va peu à peu se substituer au « hussard noir » (Péguy, cité par Albertini, 1992, p. 130) polyvalent de la III^e République. Dans ce cadre, les acteurs de l'éducation physique prennent place à l'école et tentent de définir un enseignement tout à la fois socialement utile – respectant en cela un des principes scolaires de base – mais aussi potentiellement viable pour ceux qui le dispensent. L'éducation physique moderne s'édifie donc sous l'influence de facteurs croisés qui jalonnent toute son histoire. Si les déterminants qui lui sont propres ne sont pas à négliger, la capacité à répondre aux mutations des réformes scolaires successives, aux exigences sociales à l'égard de l'école et de ses disciplines ou aux attentes de tous ordres sont au moins aussi décisives pour comprendre les orientations d'une EPS marquée depuis la Seconde Guerre mondiale par une empathie réformatrice

1. Au cours de cet ouvrage nous traiterons de l'éducation physique de l'enseignement secondaire public.

chronique. L'EPS est ainsi une discipline difficile à appréhender en raison même de cette forte dépendance aux influences sociales, politiques, scolaires, mais aussi à celles liées au sport – en tant que pratique sociale elle-même au centre de conflits d'intérêts – devenant de plus en plus présent dans l'enseignement secondaire. Au croisement de plusieurs systèmes, elle en est le produit en tentant de proposer des réponses adaptées. Son format, c'est-à-dire ses finalités, ses contenus, son évaluation, ses modes pédagogiques, mais aussi les pratiques enseignantes confrontées aux réalités quotidiennes, connaît des inflexions successives, voire des modifications radicales au cours de cette période.

On conçoit alors que la démocratisation de l'EPS depuis plus de soixante-dix ans soit un processus multiforme qui s'effectue à un rythme irrégulier et dépendant d'une pluralité de facteurs. En rendant démocratique, c'est-à-dire populaire, des savoirs jusqu'ici confidentiels, toute démocratisation repose sur de grands principes humanistes et idéalistes, empreints d'égalité et de liberté régulièrement développés depuis Montesquieu. Mais la démocratisation dépasse la diffusion de l'instruction en posant la question de l'égalisation des chances de réussite. Couramment employée dans la seconde moitié du xx^e siècle¹, cette notion connaît son apogée avec la création de l'école unique qui va en même temps faire apparaître toutes ses limites. Si l'on estime que l'objectif premier de la démocratisation est d'ouvrir les portes de l'école amenant à sa démographisation² et de dissocier la réussite scolaire de l'origine sociale, force est de constater les difficultés de mise en œuvre de cette politique. Considéré avant tout comme le processus permettant à tous l'accès à une scolarisation secondaire (Merle, 2002), ce type de démocratisation laisse apparaître des insuffisances pour permettre la réussite de tous³. L'on perçoit alors le second axe de la démocratisation de l'école et donc de l'EPS : la nécessité de prêter attention et d'adapter le cas échéant l'enseignement aux publics accueillis conduisant à parler de démocratisation portant sur des aspects qualitatifs (Prost, 1986). Sans cet effort, la démocratisation quantitative recèle en son sein un caractère ségrégatif implicite amenant finalement à un renforcement des inégalités. L'égalité dans l'uniformité privilégiée pendant longtemps dans les réformes structurelles n'est qu'un paramètre d'un processus reposant sur des mécanismes bien plus complexes. Dans ce cadre, la proposition d'un format d'EPS scolaire unique et indivisible ne semble pas suffisante pour relever le défi de l'accès de tous à un domaine du savoir. Il s'agit par conséquent de préciser les paramètres de cette démocratisation qualitative, phénomène macroscopique souvent étudié en tant que tel, et les leviers privilégiés dans leur mise en forme en EPS pour tenter d'en faire une réalité objective.

1. Selon A. Prost (1986), c'est en 1919 qu'apparaît le terme de démocratisation dans la perspective d'une démocratisation de la sélection ne reposant pas sur une égalité sociale mais sur plus de justice. Il s'agit de faire en sorte que l'accès au secondaire et aux filières nobles soit fondé sur le mérite et le talent quelle que soit l'origine sociale.

2. Ce néologisme caractérise une croissance importante de la démographie scolaire dans le cadre de mesures visant à rendre l'école obligatoire.

3. Ce n'est donc pas seulement l'inégalité des chances d'accès à l'école qu'il faut combattre mais aussi l'inégalité des parcours et des résultats scolaires tout en sachant qu'une école sans inégalité relève du mythe.

Ce souci opérationnel d'un processus appréhendé le plus souvent de façon générale engage l'étude historique à mettre en perspective l'EPS avec les grandes questions scolaires telles que celles de la formation d'un citoyen, la socialisation, l'égalité des chances ou les conditions de diffusion des savoirs. En tentant par touches successives de conformer leur discipline aux exigences de toutes sortes, les acteurs de l'EPS formulent ainsi des propositions souvent contradictoires sur une perspective diachronique.

Pour en préciser la portée et essayer d'approcher la capacité « démocratisante » de l'EPS, il est nécessaire de cerner l'ensemble des enjeux de tout projet éducatif. Envisageant d'étudier avec précision les facteurs de démocratisation, il est utile de rappeler les trois « fonctions » essentielles de l'école (Dubet, Martuccelli, 1996) auxquelles toutes les disciplines à des degrés divers se reportent :

- la fonction de distribution tient au fait que l'école attribue des qualifications possédant une certaine utilité sociale. En sélectionnant, en hiérarchisant et en orientant, peut-elle simplement prétendre à une démocratisation effective de ce qu'elle propose ? Il nous est alors nécessaire de préciser l'intéressement de l'EPS à chacun de ces trois principes ;
- la fonction éducative liée au projet de formation d'un individu. Les débats sur la culture scolaire, sur les valeurs, sur l'autonomie de l'école par rapport à la société s'inscrivent dans le type de rapport entretenu avec cette fonction. En quoi ceux particuliers à l'EPS, mais qui reprennent chacun de ces items, amènent-ils à la participation de cette discipline au processus éducatif ? Tout en travaillant en profondeur le système éducatif, la question de la transmission des savoirs, tout particulièrement présentée dans les moments de changements profonds, est une constante de l'histoire de l'EPS. Non pas uniquement appréhendée dans le cadre d'une simple adaptation au monde réel, elle l'est aussi d'une façon internaliste propre à créer parfois certains décalages ;
- la fonction de socialisation vise à produire un individu adapté à la société. La socialisation scolaire, qui ne représente qu'une partie de la socialisation de l'individu, se déroule dans un espace ayant son fonctionnement et ses règles propres que l'ensemble des disciplines se doivent d'intégrer. Elle participe à l'adaptation du projet éducatif aux exigences sociales et amène à faire des propositions souvent portées par des aspects idéologiques. Dans ce cadre, les formats d'EPS animés pour la plupart par un idéal de démocratisation sont sous-tendus par un système de normes et de valeurs qu'il s'agit de révéler pour en comprendre le sens.

Dépendante de fonctions qui la déterminent, l'EPS est ici appréhendée non de façon autonome mais liée à une multitude de facteurs. Sa dynamique de développement et les choix successifs s'inscrivent semble-t-il dans un processus de démocratisation de cet enseignement non plus seulement marqué par un souci de large diffusion de pratiques mais par une nécessaire accessibilité du savoir transmis par une égalisation des chances. Si elle est dépendante des réformes structurelles du système scolaire dont il est nécessaire d'analyser les fondements, elle est tout autant soumise aux données sociologiques qu'à des enjeux disciplinaires qu'il s'agira de préciser. Nous verrons ainsi que les deux formes de

démocratisation identifiées ne peuvent être traitées séparément mais articulées en raison de leur interdépendance fonctionnelle (Merle, 2002). En effet, l'analyse du premier processus, dont l'objectif est de permettre une éducation physique pour tous les élèves, sera complétée par une réflexion sur les savoirs en relation à la diversité des élèves. Ceci implique nécessairement de poser les limites de l'idéal démocratique fondé uniquement sur la possibilité d'accéder aux enseignements et d'analyser le projet social sur lequel repose l'existence même de l'EPS. Celui-ci prend forme notamment par l'intermédiaire des contenus.

Pour le sens commun, l'école enseigne ce qui est utile et indispensable en s'appuyant sur la culture existante¹ pour élaborer les cursus. La pédagogie, conçue comme une nécessité de lier les disciplines scolaires aux savoirs et savoir-faire les plus courants dans la société, procéderait d'une volonté d'adaptation culturelle² :

« À côté de la discipline-vulgarisation s'est imposée l'image de la pédagogie-lubrifiant, chargée de graisser les mécanismes et de faire tourner la machine. »

Chervel, 1998.

Ce principe, qui recèle une part de vérité, n'en est pas moins partiellement inopérant dans la mesure où il laisse de côté les dynamiques scolaires soumettant l'enseignement secondaire à une pluralité d'enjeux. À ce titre, si toute l'histoire n'est pas enseignée, l'EPS est bien loin de prendre appui sur toutes les pratiques physiques sociales. Au-delà de l'impossibilité de cette tâche, il semble que ces activités soient reformatées après leur entrée à l'école afin de définir un savoir proprement scolaire parfois en décalage avec leur savoir culturel de rattachement. Les contenus d'enseignement sont le résultat d'un croisement entre logiques conceptuelles, projet de formation et contraintes didactiques susceptibles d'élaborer une politique du savoir (Mabillon-Bonfils, Saadoun, 2001). Loin d'être autonome ou entièrement construite, l'EPS est le résultat d'une étonnante combinatoire entre des savoirs, des méthodes pédagogiques et des objectifs multiformes. En conséquence, le rôle de l'enseignement secondaire ne se limite pas à une fonction de transmission de savoirs ou d'initiation, mais à la construction d'un savoir original. Ce qui est enseigné à l'école n'est donc pas l'expression d'une culture universelle de référence (ou présumée) mais le produit d'une démarche historiquement créée et développée par, dans et pour l'école (Chervel, 1998). De ce fait, les savoirs scolaires ne sont pas une vulgarisation ou une simplification de savoirs savants, mais une reconstruction propre qui a l'apparence de ces savoirs, mais dont le sens et les principes diffèrent plus ou moins en dénaturant parfois l'activité elle-même. Ce constat trouve sa pertinence après les réformes structurelles où l'école s'est trouvée remise en question dans ses fondements et a tenté de repreciser son socle de diffusion culturelle. Modifiant ses modes pédagogiques, elle a redéfini les savoirs à transmettre afin de les adapter à ses nouveaux rôles. Moins que par les savoirs fondamentaux, l'histoire des disciplines scolaires apparaît d'abord pilotée par une adaptation de ce qu'il y a à apprendre pour les mettre au service d'exigences multiples. Les récents

1. Très souvent, les contenus sont considérés comme étant imposés à l'école par la société.

2. Elle enseignerait alors l'histoire des historiens, l'anglais que l'on parle en Angleterre et se limiterait aux activités physiques les plus couramment pratiquées.

débats autour de la réforme du collège souhaitée par Najat Vallaud-Belkacem en 2015 et l'élaboration la même année de nouveaux programmes d'enseignement pour le 1^{er} cycle du 2^e degré s'inscrivent eux aussi dans cette perspective. Les réactions à leur égard témoignent de la forte sensibilité de l'opinion publique et des enjeux qui leur sont associés. Le passage du savoir savant au savoir enseigné constitue un filtre sélectif dépassant la simple fonction de transmission des savoirs élaborés en dehors de l'école. Si l'école trie, ce n'est pas par désintérêt, par inutilité de certains savoirs ou par incapacité des enseignants à les transmettre, mais plutôt en fonction du rôle qui lui est attribué et du rôle que se donnent ses acteurs.

En reprenant cette analyse dans le cadre d'une lecture de l'histoire de l'EPS depuis la Seconde Guerre mondiale, il s'agira de savoir si ses acteurs reconstruisent en permanence des savoirs propres afin de les adapter aux exigences institutionnelles. Dans sa réalité pédagogique quotidienne, dans ses finalités ou dans son objet, le champ de l'EPS paraît intégré au grand chantier national d'acculturation. Les périodes de redéfinition de ses missions mettent en exergue la nécessité de modifier son rôle scolaire afin de conformer ce qu'elle transmet aux attentes sociales formulées à son égard. Les fondements culturels de l'EPS sont le plus souvent définis non pas uniquement en raison de leur intérêt propre mais de leur utilité. Il s'agit ainsi de mesurer le contenu de la démocratisation de l'EPS pour en percevoir à la fois les enjeux et les limites au regard des projets scolaires et des pratiques sociales. Cet aspect détermine l'intérêt même d'une discipline sans cesse en débat et dont la position n'est jamais définitivement fixée. Au sein de ce vaste ensemble, les enseignants, qui possèdent une marge de liberté non négligeable, apparaissent comme des acteurs essentiels, sinon majeurs, de l'évolution de l'EPS. Leur activité repose sur des choix constamment reconstruits qui modèlent une « EPS officieuse » mais réelle en fonction de critères parfois extra-pédagogiques.

En définitive, de 1945 à nos jours, la démocratisation de l'EPS, réalisée en quatre étapes, se situe au croisement de facteurs politiques et pédagogiques, sans cesse en interaction. Nous en préciserons ici les priorités et leurs conséquences. Aux enseignants, il est nécessaire d'associer les élèves sans lesquels les savoirs dispensés n'auraient aucun sens. Mais en oubliant les logiques des orientations scolaires et le projet social dans lequel elle s'inscrit, cette analyse serait incomplète. Tout aussi décisif, nous tenterons de montrer qu'en modifiant l'un de ces paramètres, l'ensemble du système EPS s'en trouvera modifié.

Loin de toute approche déterministe, l'histoire de la démocratisation de l'EPS est celle de la complexité de tout projet éducatif reposant sur des équilibres souvent fragiles.

1945-1958

Une démocratisation de l'EPS : *entre ardeur et réalités*

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la réorganisation d'une école démocratique semble devenir une priorité nationale. Parmi les nombreuses questions soulevées, celles qui consistent à s'inspirer ou à réfuter les expériences antérieures marquent les esprits. Faut-il en effet passer sous silence certaines initiatives éducatives du Front populaire dès 1936 ou systématiquement rejeter les initiatives du gouvernement de Vichy en matière d'éducation et d'instruction au nom de présupposés idéologiques ?

En faisant le choix de reconstruire en tenant compte du passé, le Conseil National de la Résistance réfléchit aux enjeux éducatifs d'un projet scolaire qui aurait pour principal objectif de donner à tous les enfants la possibilité de bénéficier d'une instruction équilibrée et d'accéder à la culture la plus développée (Guérin, 1976). Répondant d'une certaine manière à l'organisation antérieure, cette nécessité semble toutefois remettre en question l'ancien dualisme scolaire avec d'un côté l'enseignement primaire qui dotait les enfants du peuple d'un bagage culturel élémentaire afin de favoriser leur entrée directe dans la vie active, et de l'autre, un enseignement secondaire conduisant au baccalauréat et ayant pour objectif de former les cadres de la nation selon le principe de distinction sociale. De la même façon, la démocratisation de l'institution scolaire et de ses disciplines d'enseignement ne peut faire l'économie de la question de la séparation des sexes qui distinguait jadis écoles primaires de filles et écoles primaires de garçons, collèges et lycées de jeunes gens et de jeunes filles.

À travers l'évolution de l'EPS, l'organisation scolaire choisie entre 1945 et 1958 apparaît-elle inique aux yeux de réformateurs soucieux d'introduire plus de justice sociale dans l'école de la Nation française ? Déjà engagée sous le Front populaire par l'intermédiaire de Jean Zay, alors ministre de l'Éducation nationale, la mise en œuvre d'une pédagogie nouvelle et la volonté d'unification de l'institution scolaire sous forme de système semblent connaître un nouvel élan. Justifiés par des idéaux démocratiques basés sur l'égalité des chances d'accès au savoir¹, la démocratisation

1. Notamment par l'intermédiaire d'un enseignement secondaire ouvert à tous.

12 ▲ L'éducation physique de 1945 à nos jours

de l'institution et le libre accès du plus grand nombre à une culture commune doivent faire face à de nombreuses difficultés que nous mettrons en évidence à un double niveau, celui des discours et des pratiques dans le champ d'une discipline dépendante des contraintes scolaires.

L'utilité scolaire de l'EPS

1. Vichy : un héritage ambigu

L'héritage de Vichy dans le domaine de l'école en ce qui concerne la démocratisation de l'éducation en général et celle de l'éducation physique en particulier demeure une condition essentielle pour l'accession du plus grand nombre à une culture commune.

Le colloque organisé à Lyon (Arnaud et coll., 2002) a permis de lancer un défi aux chercheurs en sciences de l'éducation pour entrevoir les enjeux éducatifs de la politique menée par les hommes du maréchal Pétain entre 1940 et 1944. Sur le plan institutionnel, l'année 1942 représente une véritable charnière (Gay-Lescot, 1988a, 1991). La politique éducative en matière d'Éducation Générale et Sportive (EGS) mise en œuvre par Jean-Jacques Chevalier, directeur de l'EGS du 7 juin 1941 au 5 mai 1942, puis par le professeur Coll de Carrera, directeur de l'EGS à partir du 13 mai 1942, sous l'égide de l'Éducation nationale, met en exergue l'existence d'une continuité avec la période de l'entre-deux-guerres. Du reste, à l'instar de J.-M. Barreau qui établit un lien direct entre ces deux périodes, l'existence en éducation physique d'un « Vichy avant Vichy » explique pour partie la diffusion de l'EPS durant la guerre¹. Le programme de l'EGS ne présente finalement rien de révolutionnaire ; il suggère tout au plus une mise en œuvre accélérée de mesures énoncées pour la plupart avant-guerre en les insérant toutefois dans un nouveau programme politique. Sur le plan éducatif, la démocratisation de l'EGS sous Vichy succède ainsi à celle de l'EPS du Vichy avant Vichy² :

« L'EGS n'est donc pas une idée neuve et l'on peut parler à son égard d'un ensemble de textes dépoussiérés ; plus que d'une continuité nous pouvons parler d'une véritable filiation. »

Gay-Lescot, 1988a, p. 401.

1. À ce sujet, J.-L. Gay-Lescot (1991) met en évidence la filiation entre les fondements de l'EGS et les principes érigés en 1928 par Jacques Gotteland dans son livre *Pour une éducation intégrale*.

2. Jean Zay (1945) se dit même plagié, pillé dans le cadre de ce projet politique (Saint-Martin, 2005a).

1.1. L'école de Vichy

Au-delà de l'apparente continuité avec les initiatives du Front populaire, l'école souhaitée par le maréchal Pétain s'inscrit en contradiction avec le modèle de l'école unique :

« Bon nombre de ceux qui seront dans les arcanes scolaires du gouvernement de Vichy de 1940 à 1944 ont donc déjà lutté pied à pied dans l'entre-deux-guerres contre cette démocratisation de l'école jugée tout à la fois démagogique et décadente. »

Barreau, 2000, p. 13.

Malgré les difficultés de la vie quotidienne, l'école de Vichy et, en son sein, l'EGS tentent de construire un homme nouveau où l'éducation physique, morale et intellectuelle participe à la définition d'un nouvel éclectisme culturel. L'EGS est en effet une « nouvelle éducation » (Giolitto, 2002) qui, sous la forme d'un groupement de disciplines, conjugue la culture de l'esprit avec celle du corps. En obtenant une place centrale dans l'emploi du temps hebdomadaire, l'EGS a pour mission de « mettre l'enfant en contact avec la réalité concrète »¹. Pour réaliser cette politique éducative qui ne manque pas d'ambition, des réformes structurelles² et humaines³ semblent indispensables.

Pour le maréchal Pétain, « l'école française sera nationale avant tout »⁴. Ce nouveau catéchisme vise à former un *homo nationalis* « dont la vertu patriotique sera le pendant de cet internationalisme béat – aussi pacifiste que défaitiste – de l'école républicaine » (Barreau, 2000, p. 29). L'EGS de la révolution nationale se décline donc en trois grands ensembles qui renvoient chacun à des valeurs particulières. En premier lieu, la morale civique vise à former les cœurs et à tremper les caractères en préservant la jeunesse des « causes de la dégradation de leurs énergies » (message du Conseil national du 5 mars 1942)⁵ ; en second lieu, la morale nationale où l'école de Vichy dénonce l'école de l'individualisme de la III^e République en pourchassant les instituteurs, « ces fuyards à 100 % et ces paniquards » (*Paris*

1. *Revue Éducation Générale et Sports*, n° 1, 1942, p. 5.

2. Sur le plan scolaire, l'État français édicte des lois qui remettent en question le principe de l'école laïque de la III^e République. En particulier, les lois du 3 septembre 1940 et du 6 janvier 1941 autorisent les congrégations à enseigner de nouveau (rétablissement de l'enseignement congréganiste et abrogation de la loi du 7 juillet 1904) et à bénéficier d'importantes subventions publiques (la loi du 2 novembre 1941 attribue notamment une subvention publique de 400 millions aux écoles libres).

3. Pour enseigner l'EGS, véritable pierre angulaire de la politique éducative du gouvernement de Vichy, l'État crée une nouvelle catégorie d'enseignants. Dans l'enseignement secondaire, trois cents maîtres d'Éducation Générale ont ainsi pour principale mission de coordonner les actions pédagogiques de l'équipe de professeurs chargée de mettre en œuvre concrètement l'idéologie de la Révolution nationale. Ces personnels sont généralement des professeurs de lettres qui, très vite, vont être soupçonnés de « pétainisme rampant » par les enseignants rejetant cette vassalisation imposée pour des raisons idéologiques.

4. *La Revue des deux mondes* du 15 août 1940. Pour une analyse complète de ce texte, se reporter à T. Verstraete (1980).

5. Maxime Weygand et Georges Lamirand enchaînent les conférences pour stigmatiser l'esprit de jouissance et de facilité de la jeunesse de l'entre-deux-guerres. Sur cette question, se reporter à l'excellente analyse de W.D. Halls (1988). Multipliant les exemples, cet auteur met en évidence la stigmatisation sur le « débraillé physique et moral de cette jeunesse malhonnête, lascive, tout entière guidée par l'esprit de fraude et le moindre effort ».

Soir, 3 octobre 1940), responsables¹ de la débâcle ; enfin, en dernier lieu, la morale religieuse où l'école de Vichy règle son contentieux avec les partis politiques ayant participé au Front populaire et les francs-maçons tout en interdisant aux juifs d'enseigner, d'apprendre et de penser.

Les missions de l'école pétainiste

« Nous ne devons jamais perdre de vue que le but de l'éducation est de faire de tous les Français des hommes ayant le goût du travail et l'amour de l'effort.

Leur idéal ne doit plus être la sécurité d'un fonctionnarisme irresponsable, mais l'initiative du chef, la passion de l'œuvre et de sa qualité.

Restituer dans toute leur plénitude ces vertus d'homme, c'est l'immense problème qui se pose à nous. La formation d'une jeunesse sportive répond à une partie de ce problème. Les projets actuels du ministre de la Jeunesse visent à rendre à la race française, santé, courage, discipline. Mais, le sport, pratiqué exclusivement ou avec excès, pourrait conduire à un certain appauvrissement humain. La restauration de l'esprit artisanal fournira à l'action bienfaisante du sport un contrepoids et un complément nécessaires.

L'artisan, s'attaquant à la matière, en fait une œuvre ; la création d'une œuvre artisanale demande un effort physique, de l'intelligence et du cœur ; elle exige de l'homme, l'esprit de décision et le sens de la responsabilité. Elle aboutit à la naissance du chef-d'œuvre par où l'artisan se hausse à la dignité d'artiste. Mais si haut qu'il monte, l'artisan ne se détache jamais ni des traditions de son métier, ni de celles de son terroir. [...]

L'école primaire ainsi conçue, avec son complément artisanal, substituera à l'idéal encyclopédique de l'homme abstrait, conçu par des citadins et pour des citadins, l'idéal beaucoup plus large, beaucoup plus humain de l'homme appuyé sur un sol et sur un métier déterminés.

Car la vie rurale n'est pas une idylle ; et le métier de paysan est un dur métier, qui exige toujours de l'endurance, souvent du courage, parfois de l'héroïsme.

Mais de cela le paysan de France s'en accommodera, pourvu qu'il sente cette fois qu'on lui rend justice. Le paysan de France a été assez longtemps à la peine, qu'il soit aujourd'hui à l'honneur. »

Maréchal Pétain, *Revue des deux Mondes* du 15 août 1940 (extraits). ■

Sur le plan structurel, Vichy réalise ce que ni le Front populaire ni la III^e République n'avaient réussi à faire, c'est-à-dire à unifier l'école moyenne française en transformant les écoles primaires supérieures en collèges et leurs sections techniques en écoles de métiers. Toutes les structures sont dès lors réunies en collèges modernes, paradoxe d'autant plus surprenant que l'accès du plus grand nombre de jeunes Françaises et Français à ces enseignements est accompli par un gouvernement autoritaire dont les membres furent généralement hostiles au modèle de l'école unique souhaité par le Front populaire. En ce sens, il est possible d'entrevoir une évolution de la démocratisation de droit de l'école française sans pour autant constater une démocratisation de fait. Les principaux historiens de l'école de Vichy, en particulier J.-M. Barreau, R. Handourtzet, C. Lelièvre et A. Prost, en arrivent tous à la même conclusion : si le projet de Philippe Pétain est réactionnaire, militant pour un élitisme scolaire et un

1. Dans son livre publié en 1941, l'Inspecteur général Paul Crouzet (1941) écrit : « Quiconque a enseigné est pour quelque chose, même inconsciemment, dans la défaite du pays. »

asservissement du primaire sur le secondaire, les réformes entreprises sur le plan institutionnel génèrent un effet totalement inverse à celui escompté :

« Alors que Carcopino pensait avoir mis fin une fois pour toutes à la concurrence du primaire supérieur en regard du secondaire, il a créé en fait les bases même de son développement ultérieur et d'une scolarisation renforcée dans le post-élémentaire. »

Lelièvre, 1990, p. 140.

En effet, en intégrant les écoles primaires supérieures au secondaire, pour mieux les contrôler, Jérôme Carcopino désenclave l'ensemble du primaire supérieur qui accueille les meilleurs élèves de la communale et leur permet involontairement du même coup de poursuivre leurs études jusqu'au baccalauréat. Cette conséquence paradoxale d'une politique éducative antidémocratique constituera l'essentielle de l'action d'A. Bonnard entre avril 1942 et août 1944.

Le « tournant décisif » (Prost, 1992, p. 73) se situe dans la réforme de 1941. Menée par J. Carcopino et conçue pour privilégier le secondaire, elle se révèle finalement plus à l'avantage de l'école primaire et des enfants du peuple. En ce sens, le processus de démocratisation participe à la possible émancipation des classes laborieuses grâce à l'école de Vichy. Si 2,7 % des enfants d'ouvriers sont scolarisés dans les écoles primaires supérieures avant la guerre, ils sont en 1944 cinq fois plus à arpenter le nouveau collège instauré par J. Carcopino (13,2 %). Ce dernier démocratise donc l'accès à l'enseignement secondaire en réformant le dernier cycle de l'enseignement primaire alors que le projet consistait à débarrasser les classes du secondaire des « éléments parasites » (Barreau, 2000, p. 250).

Pourtant, dans les pratiques quotidiennes, fortes sont les contraintes imposées aux personnels de l'Éducation nationale sous Vichy. Le contrôle strict des personnels et des contenus d'enseignement bafoue le principe républicain des libertés individuelles. En s'emparant de l'école, les maurassiens remettent totalement en question les fondements idéologiques de l'école de la République. Au sujet de la gratuité de l'enseignement secondaire, les rancœurs sont immenses ; Jules Ferry et Ferdinand Buisson demeurent les cibles de cette politique hostile à toute démocratie dans l'institution scolaire¹.

Pour redresser la France, le projet de la Révolution nationale établit donc plusieurs principes dont les principaux consistent à condamner la culture livresque (les instituteurs sont rendus responsables de la défaite, ce qui explique la fermeture de nombreuses écoles normales sous Vichy²), à exacerber l'action³, à abolir

1. Charles Maurras, Abel Bonnard et René Benjamin, surnommé « l'insulteur de l'école laïque », multiplient les attaques depuis l'entre-deux-guerres contre l'école républicaine qu'ils considèrent liberticide. D'après les analyses des *Cahiers du cercle Fustel de Coulanges*, menée par J.-M. Barreau, (2000, p. 99), « la volonté démocratique (de l'école de la III^e République) a détruit le lien qui unissait le peuple à l'élite. Elle a prétendu donner au peuple l'autonomie, vouloir le consulter, alors qu'en fait, elle n'a fait que le "décérébrer", le "déshumaniser" pour mieux le gagner à ses idées et le mener à sa guise. La démocratie, autrement dit, est foncièrement démagogique, elle rend le peuple fou. »

2. Émile Mireaux supprime ainsi le Comité consultatif de l'enseignement primaire le 12 juillet 1940 afin de débarrasser l'école du contrôle syndical (le droit syndical étant lui-même abrogé par la charte du travail).

3. Pierre Laval fait notamment référence à Bergson et à sa philosophie de l'action (« la vie consiste à agir ») que l'on retrouve explicitement dans les textes officiels régissant l'EGS à l'école.

les conflits de classe (tous les Français sont désormais soumis au même pouvoir politique, le pouvoir législatif étant rendu muet par les pleins pouvoirs conférés à Ph. Pétain), à restaurer l'ordre ancien et, enfin, à façonner la jeunesse par le travail et lutter contre l'esprit de jouissance. Pour bâtir une France saine, disciplinée, solidaire, est créé le 7 août 1940 le Commissariat général à l'EGS (CGEGS). Confiée à Jean Borotra¹ puis à Jép Pascot, cette institution tente de mettre en œuvre la politique éducative du maréchal Pétain et des maurrassiens qui l'entourent. La publication des Instructions Officielles du 1^{er} juin 1941 demeure à ce titre un indicateur essentiel².

1.2. L'Éducation générale et sportive de Vichy

Dès l'introduction de ce texte, les idéaux de l'EGS sont résumés dans un slogan incantatoire : « être fort pour mieux servir (*N.D.L.R.*, le maréchal Pétain) ». La démocratisation de l'EGS est en outre justifiée par la référence à Bergson : « vivre consiste à agir ». L'EGS est ainsi définie comme étant à la fois une éducation morale et physique. Fortement inspirée des mouvements de jeunesse et de l'idéologie coloniale de la fin du XIX^e siècle³, l'EGS se présente comme une discipline syncrétique constituée de sept ensembles dont l'importance fluctue selon les niveaux d'enseignement, les compétences des acteurs chargés de la dispenser et la vétusté des installations sportives. Plusieurs disciplines d'action la composent, chacune ayant une fonction particulière dans la transmission d'un patrimoine culturel minimum. Avec Vichy, la notion de culture commune rime donc avec devoir national et traditions populaires⁴. Les savoirs dispensés en EGS doivent en effet participer à la reconstruction d'une morale du devoir collectif plus que celle de droits individuels. Selon J.-M. Barreau (2000, p. 29), « l'école sous Vichy, c'est une morale civique en action où l'écolier doit être instruit de ses vertus à acquérir et de ses devoirs à remplir ». Effort et obéissance sont donc bien les deux pierres angulaires des enseignements symbolisés par le remplacement de la célèbre devise républicaine « Liberté, égalité, fraternité » par la devise réactionnaire « Instinct,

1. J. Borotra (1898-1994) est le premier joueur de tennis français à s'être imposé à Wimbledon. Membre de la fameuse équipe des Mousquetaires qui domina le tennis mondial dans les années 1920 et au début des années 1930, J. Borotra, né à Arbonne (Pyrénées-Atlantiques), participe avec René Lacoste, aux six victoires consécutives de l'équipe de France en Coupe Davis de 1927 à 1932. Surnommé « le Basque bondissant », il remporta deux fois les championnats (devenus Internationaux en 1928) de France à Roland-Garros (1924 et 1931), deux fois Wimbledon (1924 et 1926) et une fois les Internationaux d'Australie (1928). Pour consulter les biographies de J. Borotra et de Jép Pascot, se reporter à l'ouvrage collectif de P. Arnaud (2002), et plus particulièrement aux articles de J.-L. Gay-Lescot (tome II, p. 21-31) et de Marianne Lassus (tome II, p. 43-58).

2. Pour l'analyse exhaustive des différents projets d'IO sous Vichy, se reporter à J.-L. Gay-Lescot (1988a).

3. L'influence indirecte du maréchal Lyautey dans l'élaboration de ces IO est entre-aperçue par J.-L. Gay-Lescot. Il conviendrait d'approfondir ce travail pour démontrer le rôle essentiel de ce personnage dans la démocratisation de l'EP scolaire. Lyautey, avec Faïdherbe et Gallieni, est l'une des trois figures de proue du 2^e Empire colonial. Il doit son surnom de « bâtisseur d'Empire » à ses initiatives sociales parfois révolutionnaires au point d'entrevoir la mise en œuvre sous sa férule d'un « humanisme colonial » (*Études sociales*, 2003).

4. L'école de Vichy a, en effet, un devoir de fidélité au passé. Elle transmet le bon sens populaire et condamne la barbarie de la science. Réactionnaire, l'école de Vichy transmet les valeurs d'hier. En privilégiant l'instinct à l'intelligence, elle condamne la science, le rationalisme et le positivisme.

Tradition et Sélection ». Dans ce cadre idéologique, l'éducation physique bénéficie d'une place centrale et d'une importance historique ; ses enseignants occupent en effet un rôle stratégique sans précédent.

L'éducation physique générale constitue le socle de cette culture commune. Véritable assise de l'EGS, elle emprunte bon nombre des savoirs à la méthode naturelle de Georges Hébert pour les élèves les plus aptes (valeur foncière) et à la méthode analytique suédoise pour réadapter les déficients. Véritable « massif central » de l'EGS, l'éducation physique générale représente une culture minimale et s'inscrit en définitive comme propédeutique aux autres enseignements beaucoup plus spécifiques. À raison d'une moyenne hebdomadaire de 5 heures d'EGS en primaire et de 5 h 30 hebdomadaires dans le secondaire¹, Vichy met l'école au pas (Gaillard, 1999).

L'EGS entrevoit la possibilité d'une initiation et d'une formation sportive dès l'école, ce qui indique à la fois une continuité et une rupture par rapport aux choix « didactiques » antérieurs. Si l'EGS fait ici explicitement référence au tome II du *Règlement général d'éducation physique* de l'École de Joinville publié à la fin des années 1920, force est de constater une rupture marquée par l'avènement d'un enseignement sportif à l'école. Les travaux de Maurice Baquet et de Roger Vuillemin illustrent cette mise en forme sportive en marche même si l'idéologie de contrôle s'exerce à travers la notion d'effort organisé. Plus généralement, cette évolution relaie les nombreuses initiatives développées à la fois par le monde sportif et le monde scolaire pour définir des savoirs susceptibles d'être transmis au plus grand nombre (Attali, Saint-Martin, 2014). Le sport dans l'école de Vichy ne rime donc pas avec son étymologie française² comme le revendiquait Léon Bérard au lendemain de la Première Guerre mondiale. Défenseur intransigeant d'une réforme classique de l'enseignement secondaire, sévèrement combattue par E. Herriot lors du 1^{er} Cartel des gauches de l'entre-deux-guerres, certaines de ses idées ressurgissent sous Vichy sous couvert d'une nécessaire sélection culturelle des savoirs à enseigner à l'école. L'apprentissage des techniques sportives participe notamment de cette logique sélective. Seuls les plus forts ont accès au « culte volontaire et habituel de l'exercice musculaire intensif incité par le désir du progrès et ne craignant pas d'aller jusqu'au risque » (De Coubertin, 1922, p. 7). À travers l'initiation, l'entraînement et la compétition sportive, l'EGS répond à une des caractéristiques fondamentales de l'école de Vichy, la sélection des élites³.

1. Ces horaires fluctuent en fonction des académies et des établissements scolaires. Les leçons d'EGS sont parfois complétées par une demi-journée de plein air au cours de laquelle peuvent être organisés une marche avec chant, une leçon d'EP en parcours, une séance de jeux, quelques démonstrations de secourisme, quelques minutes de chant choral et si le terrain s'y prête, les élèves peuvent être initiés aux grands jeux (hand-ball, basket-ball, volley-ball) ; le football et le rugby étant réservés aux élèves les plus âgés.

2. De l'ancien français *desport*, qui signifie l'amusement, le sport est redéfini par l'État français comme étant un travail à part entière et dont seules les valeurs positives doivent être transmises aux générations futures.

3. L'école de Vichy combat le principe républicain de l'égalité. René Benjamin, dénonciateur de cette cruelle égalité, mais aussi Alexis Carrel, militent en effet pour une franche sélection à l'école car « tout ce qui ne se réclame pas de cette séparation des meilleurs et des moins bons ressorts d'une volonté malhonnête et démagogique de mettre des enfants là où ils ne devraient pas être ». Dans *Les cahiers du cercle Fustel de Coulanges*, il est même écrit que la gratuité du secondaire a laissé entrer des éléments « pas particulièrement intelligents et travailleurs » (cité par J.-M. Barreau, 2000, p. 220).

Pour les élèves ne pouvant pas pratiquer d'activités sportives, les maîtres d'EGS et les professeurs d'EPS ont la possibilité de leur faire découvrir les jeux. Réalisés presque toujours en plein air, ceux-ci sont avant tout considérés comme une activité naturelle permettant d'orienter l'instinct combatif. Préludes aux pratiques sportives, les jeux se révèlent finalement un excellent support pour transmettre la morale en action voulue par les idéologues de la Révolution nationale. L'EGS se complète enfin, selon les cas, d'exercices rythmiques, de danse et de chant choral au cours desquels s'exerce une mise en scène de l'endoctrinement de la jeunesse de France. Les jeunes Françaises font ici l'objet d'une attention spécifique et particulièrement réactionnaire, fidèle au statut social de la femme entre 1940 et 1944 (Klejman, Rochefort, 1989). C'est aussi au nom des mêmes principes que l'enseignement des travaux manuels est introduit dans l'EGS. Ces deux derniers « contreforts éducatifs » de l'EGS renforcent la vision traditionnelle du statut social de la femme : son éducation doit être celle d'une épouse et d'une mère. Enfin, les sorties en plein air, sous la forme d'excursions, complètent cet apprentissage sans précédent dans l'école française. L'entraînement à la vie de camps devient en effet un contenu d'enseignement à part entière au point de contribuer d'une façon prédominante à la construction d'un débrouillard, capable de survivre à des conditions extrêmes. Savamment reliée à un enseignement du secourisme, l'EGS dépasse les simples fonctions d'une discipline d'enseignement pour devenir une discipline de vie refusant tout progrès matériel. L'EGS s'inscrit donc pleinement dans l'ère du temps de Vichy où la tradition supplante le modernisme.

Un projet de régénération de la jeunesse

« Pour relever notre pays, il faut ramener la jeune génération aux pratiques simples et rustiques de la vie primitive. Il faut la détourner de la vie facile, lui enseigner la nécessité de l'effort, l'obliger à lutter contre l'obstacle, à vaincre les résistances. Il faut lui rendre le goût d'une nourriture frugale, de la vie au grand air, non dans le farniente de la villégiature estivale, mais dans les rudes travaux des champs de la terre.

Un auteur contemporain qui a jugé sévèrement la civilisation de notre temps écrivait voici quelques années : « l'homme atteint son plus haut développement quand il est exposé aux intempéries, quand il est privé de sommeil, quand il conquiert par un effort son abri et ses aliments. Il faut aussi qu'il exerce ses muscles qu'il se fatigue et qu'il se repose, qu'il combatte et qu'il souffre, que parfois il soit heureux, qu'il aime et qu'il haïsse, que sa volonté alternativement se tende et se relâche, qu'il lutte contre ses semblables ou contre lui-même. Il est fait pour ce mode d'existence, comme l'estomac pour digérer les aliments » (Carrel, 1935, p. 276).

Ces conseils ont connu le succès, on les a lus et relus mais on les a peu retenus et encore moins suivis. Depuis longtemps, par faiblesse, nous laissons au repos les fonctions adaptatives de nos enfants qui devraient jouer sans arrêt. La jeunesse a perdu ainsi les qualités de détente, de résistance, de souplesse qui font la virilité, l'attaque foudroyante, la surprise et terrassée. Aujourd'hui l'heure est trop grave pour hésiter à nous renouveler, il faut nous adapter ou disparaître ».

Rapport du 15 octobre 1940 sur la Doctrine Nationale d'EPS par Ernest Loisel¹ (extraits). ■

1. Agrégé d'allemand, Ernest Loisel est nommé directeur de l'École Normale d'Éducation Physique (ENÉP) en 1935. Auteur la même année d'un best-seller : *Les bases psychologiques de l'Éducation Physique*, il prône les méthodes actives et œuvre à la modernisation des références scientifiques de l'éducation physique de l'entre-deux-guerres.