

Aux marges de l'histoire de l'éducation physique scolaire

Les années 1930-1950 et le court XXI^e siècle

Sport, acteurs et représentations n° 17

sous la direction d'**Olivier Chovaux**
et **Doriane Gomet**

Ouvrage publié avec le concours du Centre de recherches et d'études Histoire et Sociétés (CREHS) de l'université d'Artois.

Couverture: Photo de Taan Huyn, sur Unsplash
Conception graphique: Éditions et presses universitaires de Reims.
Édition et mise en page: Eugénie Clépoint.

Sauf mention contraire en note, tous les liens cités ont été consultés le 15/07/2025.

Les avis exprimés dans cet ouvrage n'engagent que les auteurs et ne reflètent pas nécessairement les opinions des tutelles ni des opérateurs techniques et financiers.

ISBN (broché) : 978-2-37496-249-8

ISBN (PDF) : 978-2-37496-259-7



Ce document est mis à disposition selon les termes de la licence
[Creative Commons attribution, pas d'utilisation commerciale 4.0 international](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



ÉPURE - Éditions et presses universitaires de Reims, 2025
Bibliothèque Robert de Sorbon, avenue François-Mauriac, CS40019, 51726 Reims
www.univ-reims.fr/epure

Diffusion FMSH-CID, 18-20 rue Robert-Schuman, 94220 Charenton-le-Pont
www.lcdpu.fr/editeurs/reims

Sport, acteurs et représentations

VOLUME 17

Collection dirigée par Tony Froissart

**Collection « Sport, acteurs, représentations »
dirigée par Tony Froissart**

Comité scientifique

Michael Attali, université Rennes 2; Thomas Bauer, université de Limoges; Natalia Bazoge, université Joseph-Fourier Grenoble 1; Hélène Bezille, université Paris-Est Créteil; Daphné Bolz, université de Rouen; Karen Bretin, université de Bourgogne; Jean-Paul Callède, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine; Benoît Caritey, université de Bourgogne; Florence Carpentier, université de Rouen; Olivier Chovaux, université d'Artois; Patrick Clastres, Sciences-Po Paris; Évelyne Combeau-Mari, université de La Réunion; Pascal Delheye, KU Leuven; Paul Dietschy, université de Franche-Comté; Philip Dine, National University of Ireland (Galway); Carine Erard, université de Bourgogne; Tony Froissart, université de Reims Champagne-Ardenne; Térésa González Aja, Universidad Politécnica de Madrid; André Gounot, université de Strasbourg; Richard Holt, De Montfort University (Leicester); Denis Jallat, université de Strasbourg; Florence Legendre, université de Reims Champagne-Ardenne; Jérémy Lemarié, université de Reims Champagne-Ardenne; Jean-Marc Lemonnier, université de Caen; Philippe Liotard, université de Lyon; Jean-François Loudcher, université de Franche-Comté; Yves Morales, université Toulouse 3; Cécile Ottogali-Mazzocavalo, université Lyon 1; Timothy Morris, University of Texas at Arlington; Isabelle Queval, université Paris-Descartes; Jean-Nicolas Renaud, ENS Rennes; Anne Roger, université Lyon 1; Jean Saint-Martin, université de Strasbourg; Pierre-Olaf Schut, université Gustave-Eiffel Paris-Est Marne-la-vallée; Magali Sizorn, université de Rouen; Thierry Terret, université de Lyon; Philippe Tétart, université du Mans; Joris Vincent, université Lille 2; Yves Verneuil, université de Lyon; Christian Vivier, université de Franche-Comté.

Aux marges de l'histoire de l'éducation physique scolaire

Les années 1930-1950
et le court XXI^e siècle

sous la direction de

Olivier Chovaux et Doriane Gomet

l'épure
ÉDITIONS ET PRESSES UNIVERSITAIRES DE NÎMES

Sommaire

Préface par Thomas Bauer	9
Introduction par Olivier Chovaux	13

Première partie **L'éducation des corps en temps de crises** **Entre traditions et innovations (1936-1948)**

Le gouvernement des corps sous le Front populaire par Olivier Chovaux	27
Le développement du handball en temps de crises par Lise Cardin.....	49
La réforme de l'éducation physique de Lucien Barnier par Jean Saint-Martin.....	67
Construire une rééducation physique pour les élèves « déficients » (1940-1948) par Yacine Tajri.....	91

Deuxième partie **L'EPS du temps présent** **Nouveaux enjeux, nouveaux regards, nouveaux défis ? (1990-2024)**

Les enjeux contemporains du système éducatif français au regard de l'histoire de l'éducation par Jean-François Condette.....	113
Écrire l'histoire de l'EPS du temps présent : une « grande illusion » ? par Olivier Chovaux.....	135
L'Éducation physique à l'épreuve du changement depuis les années 1990 par Michaël Attali et Jean Saint-Martin.....	157
L'EPS en Polynésie française par Doriane Gomet, Nanihi Amiot et Manatéa Gras.....	173

Au cœur du métier d'inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional d'éducation physique et sportive (IA-IPR EPS) par Noémie Beltramo et Jean Bréhon.....	189
Regards en académie sur le parcours de formation en EPS par Florence Durnerin et Delphine Plancq.....	207
Conclusion par Jean Saint-Martin	225
Postface par François Micheletti	233
Repères bibliographiques	237
Les auteurs	243

Préface

Thomas Bauer

À travers le prisme de l'histoire de l'éducation physique et sportive (EPS) cet ouvrage collectif, coordonné par Olivier Chovaux et Doriane Gomet invite les lecteurs à un voyage singulier, une traversée des époques et des pensées marquées par la complexité de crises corporelles.

Au fil des chapitres, les lecteurs comprennent que l'élève en éducation physique est le vecteur d'une histoire tissée de luttes sociales, de réformes politiques et d'aspirations collectives. Celle-ci se dessine, dans un premier temps, à travers les souffles changeants du Front populaire, du régime de Vichy et des débuts de la iv^e République. À chaque période, à chaque régime, le corps est réinventé, remodelé, assigné à de nouvelles fonctions au sein de l'école. Elle se forme, dans un second temps, à travers les défis que la discipline doit relever aujourd'hui : excellence inclusive, diversité des pratiques, transformation des parcours éducatifs, particularisme culturel, etc. Les différents contributeurs de ce volume (Lise Cardin, Jean Saint-Martin, Yacine Tajri, Jean-François Condette, Michaël Attali, Noémie Beltramo, Jean Bréhon, Florence Durnerin et Delphine Plancq) proposent ainsi une réflexion sur les récentes évolutions institutionnelles avec, en creux, les valeurs qui traversent la société. En investiguant plus précisément deux périodes clés d'une histoire de l'EPS souvent peu étudiées, ils confortent les trois principales ambitions que porte, aujourd'hui, la Société française d'histoire du sport (SFHS) : « promouvoir et développer les connaissances et la recherche dans l'histoire du sport, des pratiques corporelles, de l'éducation physique et des jeux ; en encourager l'enseignement, la diffusion et en faire reconnaître l'intérêt ; préserver la diversité

des approches tout en favorisant la confrontation des idées et des méthodes.¹» En invitant à regarder dans le rétroviseur du passé pour mieux comprendre les enjeux du présent et, surtout, imaginer l'avenir d'une discipline en constante évolution, *Aux marges de l'histoire de l'éducation physique scolaire: les années 1930/1950 et le court ^{XXI} siècle* propose une démarche stimulante. Nul doute qu'elle sera bien accueillie par les 120 membres de la SFHS, tous professionnels de l'histoire du sport: enseignants-chercheurs, doctorants, archivistes, critiques et personnels de musée.

En tant que président, je ne peux que m'en réjouir dans la mesure où cette société savante a œuvré ces dernières années pour réaffirmer l'importance de la première épreuve d'admissibilité (celle d'histoire sociale dite «écrit 1») dans la formation au professorat d'EPS. Après de nombreux mois d'échanges, de débats et d'alertes, la SFHS a pu faire entendre ses arguments, c'est-à-dire soutenir une formation dans laquelle les impétrants comprennent les enjeux du système éducatif, connaissent les valeurs de l'école et de la République, préparent avec efficacité les citoyens en devenir. L'arrêté du 25 janvier 2021 fixe dans ce sens les nouvelles modalités d'organisation des concours du CAPEPS: «L'épreuve vise à apprécier la maîtrise de la discipline Éducation physique et sportive (EPS) dans son environnement scolaire et à évaluer la capacité du candidat à mobiliser des connaissances diversifiées issues des sciences humaines et sociales. Celles-ci doivent permettre d'entrer dans une démarche réflexive pour mieux saisir les enjeux historiques, sociaux, culturels et éducatifs de l'EPS, afin de comprendre les mutations contemporaines d'une matière d'enseignement obligatoire pour tous les élèves du second degré²». Rappelons que cette épreuve du CAPEP, en place depuis 1933, a déjà fait la démonstration de son utilité pour former des professeurs lucides, cultivés et autonomes³.

-
1. SFHS, «Présentation de la SFHS», [en ligne] <https://www.sfhs.fr/membres-de-lassociation/>.
 2. Yves Travaillot, «Programme de l'écrit 1 du CAPEPS session 2026», [en ligne] <https://www.yvestravaillot.com/conseils-m%C3%A9thodo/capeps/>.
 3. Voir l'article de Michaël Attali, Jean Saint-Martin, Sylvain Villaret, «Autour d'une histoire singulière. La place de l'histoire dans la formation des enseignants d'EPS», in Michaël Attali, Jean Saint-Martin, Sylvain Villaret (dir.), *CAPEPS &*

Comme le rappelle Olivier Chovaux dans son introduction, les étudiants et leurs formateurs ne peuvent «faire l'économie de la complexité⁴». Il cite certains manuels qui, au-delà des incontournables aspects méthodologiques, investissent trop souvent des contextualisations pour le moins approximatives. C'est le cas par exemple d'un ouvrage dont les auteurs ont mené une stratégie de promotion marketing très efficace. Leurs propos peuvent certes schématiser l'histoire de l'EPS à travers des repères institutionnels sous la forme de tableaux ou d'illustrations et d'un index regroupant les acteurs influents de la discipline. Toutefois, si l'on voulait formuler une critique à l'endroit de ce livre, elle serait de trois ordres. Tout d'abord, au-delà de l'absence de bibliographie (attendue) à la fin de l'ouvrage, on peut regretter que les travaux universitaires publiés depuis 2015, ne soient pas davantage mobilisés ; d'autant que plusieurs thèses, ouvrages collectifs et articles ont permis de lever le voile sur certaines imprécisions. Ensuite, d'un point de vue méthodologique, la chronologie n'est pas toujours rigoureuse comme le prouvent les chevauchements successifs entre la III^e République (1870-1940), le Front populaire (1936-1938) et le régime de Vichy (1940-1944). Bien que l'on comprenne la logique institutionnelle qui organise l'argumentation, on ne peut totalement se satisfaire d'un tel choix. Enfin, on peut regretter l'absence d'une véritable thèse. Un positionnement conceptuel aurait sans doute permis de mettre davantage en exergue les différentes transformations évoquées tout au long de l'ouvrage. Ces quelques remarques de spécialiste ne remettent nullement en cause l'intérêt d'un tel ouvrage pour apporter des points de repères aux étudiants STAPS, mais elles visent à rappeler néanmoins que l'histoire est avant tout le résultat du travail des historiens, par l'exhumation des archives et leur mise en récit problématisée.

Si l'ouvrage *Aux marges de l'histoire de l'éducation physique scolaire : les années 1930-1950 et le court XX^e siècle* est une invitation à comprendre la structuration de la discipline, il offre également

Agrégation d'EPS. Annales corrigées et préparation des concours. «L'écrit 1» au miroir de l'histoire, Paris, Vuibert, 2006, p. 10-13.

4. Voir Olivier Chovaux dans cet ouvrage, p. 14.

Thomas Bauer

aux lecteurs une réelle opportunité intellectuelle de ressentir l'énergie qui a toujours animé les bâtisseurs de l'école. Olivier Chovaux et Doriane Gomet offrent un regard historiographique renouvelé et, incontestablement, une vision lucide sur l'avenir de l'EPS.

Introduction

Olivier Chovaux

Réunissant certaines des communications¹ prononcées lors de deux journées d'études successivement consacrées à l'histoire de l'éducation physique et sportive (EPS) scolaire², le présent ouvrage n'entend pas revisiter une historiographie dont nombre de titres abordent déjà le processus de scolarisation de la discipline et ses enjeux³. Si le titre renvoie pour partie à une dimension de plus en plus explorée par les historiens⁴, les marges dont il s'agit ici sont celles de périodes encore peu explorées. Ce que l'on pourrait également qualifier « d'âge des extrêmes⁵ » renvoie au constat récurrent établi par les rapports des jurys du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS) externe (et dans une moindre mesure des concours des agrégations d'EPS), faisant état d'une difficulté à évoquer certaines périodes

-
1. Le choix a été fait de publier d'autres communications dans un numéro hors-série de la revue *STAPS*.
 2. « L'EPS du temps présent » : nouveaux enjeux, nouveaux regards, nouveaux défis ? (Années 1990-2021) », journée d'études, UFR STAPS de Liévin, Université d'Artois et INSPE de Lille Hauts-de-France, 6 décembre 2022. Organisées sous l'égide du CREHS et de « Textes et Cultures », cette journée a été prolongée par une autre manifestation scientifique : « Du sport scolaire dans l'académie de Lille : évolutions et tendances actuelles », journée d'études, INSPE de Lille Hauts-de-France, 30 janvier 2024. « L'éducation des corps en temps de "crises" : traditions ? innovation ? (années 1936-1948) », journée d'études, IFEPSA d'Angers, 26 et 27 janvier 2023.
 3. Michaël Attali, Jean Saint-Martin, *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation* [2004], Paris, Armand Colin, 2021.
 4. Hélène le Dantec-Lowry, Matthieu Renault, Marie-Jeanne Rossignol, Pauline Vermeuren (dir.), *Histoire en marges. Les périphéries de l'histoire globale*, Presses universitaires François Rabelais, 2019.
 5. Éric J. Hobsbawm, *L'âge des extrêmes. Histoire du court XX^e siècle*, Bruxelles, Éditions Complexe, 1999.

de l'histoire de l'EPS. Si la temporalité proposée aux candidats s'est quelque peu étirée depuis la session 2025⁶, la manière dont ces derniers abordent les années 1930-1950 et le temps immédiat de la discipline (on comprendra ici les années 2000-2025) souffrent d'une même difficulté : l'une et l'autre constituent, à la lecture des rapports de jurys, un véritable impensé des productions, alors que ces terrains sont familiers des historiens⁷.

On l'aura compris, cet ouvrage scientifique n'est pas un manuel de préparation aux concours : l'intention ici n'est pas de réécrire ce qu'étudiants et formateurs sauront trouver ailleurs et de proposer des chapitres clés en mains, dont certains paragraphes seraient reproductibles à l'identique. Il s'agit classiquement, par la production de connaissances historiques, de porter un autre regard sur deux périodes importantes, tant pour l'EPS que le « gouvernement des corps⁸ », sur fond de mutation profonde des formes de cultures sportives. Périodes qui correspondent également (ou correspondaient, au moins pour les années 1930) aux temporalités extrêmes du programme de la première épreuve d'admissibilité du CAPEPS externe jusque 2024. À l'heure où la religion du livre ne cesse de perdre du terrain au profit de la consultation de ressources en ligne, qui ne répondent pas toujours au principe d'administration de la preuve gouvernant (encore) les sciences humaines et sociales, l'option d'une publication collective portant sur deux moments particuliers de l'histoire de l'EPS peut étonner, là où certains ouvrages de synthèse permettent précisément de faire l'économie de la complexité⁹. C'est précisément pour lutter contre ces formes de prêt-à-penser (qui,

6. Jusqu'en 2024, le programme de la première épreuve d'admissibilité portait sur « les éducations corporelles dans le cadre scolaire depuis 1936 ». À partir de la session 2025, la temporalité est modifiée comme suit : « l'évolution de l'Éducation physique et sportive depuis la fin du XIX^e siècle : transmettre et adapter ; le geste et l'effort ; débats et controverses ».

7. On voudra bien se reporter aux bibliographies indicatives qui figurent à la fin des articles.

8. Didier Fassin, Dominique Memmi (dir.), *Le gouvernement des corps*, Paris, EHESS, 2015.

9. Parmi les manuels dont les contextualisations sont pour le moins approximatives : Serge Durali, Guillaume Dietsch, *Une histoire politique de l'EPS du XIX^e à nos jours*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2022.

dans les copies de concours, aboutissent à la production de blocs argumentaires préconstruits et de références mécaniques, et ce indépendamment du sujet proposé) que cet ouvrage a été conçu, en espérant qu'il infléchisse quelque peu un psittacisme qui semble devenu la règle et une culture de l'à-peu-près que l'on retrouve dans ces fameux manuels de synthèse dont se nourrissent les étudiants. Toute la difficulté de l'entreprise, au risque de la gageure, consistant à tenter d'articuler deux moments différents de l'histoire de l'EPS, lue ici selon deux niveaux d'échelle (macro et méso, autour de contributions éclectiques par nature).

Complètement assumée, cette ligne directrice est tenue par le recours à l'histoire, celle-là même que font les historiens, et celle de l'EPS n'échappe pas à la règle¹⁰. Il n'est donc pas surprenant que la majorité des contributions situent l'éducation physique dans ses multiples environnements, ce qui revient finalement à contextualiser son histoire et à en préciser les dimensions politiques, sociales et culturelles, en privilégiant bien évidemment le prisme de l'institution scolaire autant que faire se peut¹¹. C'est à ce seul prix que l'histoire peut avoir une fonction explicative et compréhensive, une fois dépassé le stade premier (mais indispensable) de l'agencement des faits. Les formateurs membres des jurys de concours souriront sans doute en lisant ces lignes, tant elles relèvent de l'évidence. Les historiens s'en amuseront également tant cette démarche, d'une apparente simplicité, fait tout le sel de leur métier et de la méthode historique. C'est pourtant à cette seule condition que les candidats pourront répondre aux attendus des épreuves d'admissibilité, et notamment de la première épreuve écrite disciplinaire :

Préambule. Les deux épreuves d'admissibilité évaluent, de manière complémentaire, la capacité du candidat à mobiliser des compé-

-
10. Sur l'historiographie de l'EPS, Noémie Beltramo, « Faire l'histoire d'une discipline scolaire par ses acteurs », in Olivier Chovaux, Noémie Beltramo, Jean Bréhon, François Da Rocha Carneiro (dir.), *Vingt ans après... Écrire l'histoire du sport*, Limoges, Presses universitaires de Limoges, « Desport et des histoires », 2023, p. 37-48.
 11. Par exemple : Jean-Noël Luc, Jean-François Condette, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France (XIX^e-XX^e)*, Paris, Armand Colin, 2020.

tences lui permettant d'instruire et d'adopter une posture d'enseignant dans le système éducatif, adaptée aux enjeux de l'institution scolaire et aux changements à l'œuvre dans nos sociétés. La mobilisation de connaissances scientifiques plurielles lui permettra de se questionner et d'opérer ses premiers choix professionnels [...] Il devra également faire preuve d'une posture éthique, telle qu'exigée chez tout fonctionnaire d'État, et d'une maîtrise écrite de la langue française.

Dissertation. L'épreuve vise à apprécier la maîtrise de la discipline Éducation physique et sportive (EPS) dans son environnement scolaire et à évaluer la capacité du candidat à mobiliser des connaissances diversifiées issues des sciences humaines et sociales. Celles-ci doivent permettre d'entrer dans une démarche réflexive pour mieux saisir les enjeux historiques, sociaux, culturels et éducatifs de l'EPS, afin de comprendre les mutations contemporaines d'une matière d'enseignement obligatoire pour tous les élèves du second degré.¹²

La première partie de l'ouvrage, «L'éducation des corps en temps de crises : entre traditions et innovations (1936-1948)», vise à compléter une historiographie déjà conséquente, qu'il s'agisse du gouvernement du Front populaire, de la période de Vichy ou des débuts de la IV^e République¹³. Si chacune de ces périodes correspond à un temps politique autonome (comme le rappelle le premier chapitre), les fractures sont bien moins nettes dès lors qu'il s'agit d'observer les questions de jeunesse, d'éducation, de sport et d'éducation physique, voire de rééducation physique, qu'il convient désormais de lire ensemble, à la différence des années 1920¹⁴. Les contextes particuliers de l'avant-guerre, de

12. Concours externe du CAPEPS et CAFEP, programme de la session 2025, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse.

13. Sans qu'il soit possible de tout citer, Jean Saint-Martin, *L'éducation physique à l'épreuve de la nation (1918-1939)*, Paris, Vuibert, «Corps, sciences et mouvements», 2000. Bernard Prétet, *Sport et sportifs français sous Vichy*, Paris, Éditions du Nouveau Monde, 2016. Michaël Attali, Frédéric Dutheil, Yohann Fortune, Jean-Marc Lemonnier, *Reconstructions physique et sportive en France sous la IV^e République. Entre intentions et réalisations*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2018.

14. Leur dénomination, tout comme celle des années 1930 ou encore de l'entre-deux-guerres, peut se discuter. Consulter à ce propos : Dominique Kalifa (dir.), *Les noms*

l'Occupation, puis de la « seconde reconstruction¹⁵ » se traduisent par la mise en œuvre de formes stabilisées de gouvernance¹⁶ de ces domaines (indépendamment du temps court qui gouverne les périodes du Front populaire et de Vichy). C'est là tout le paradoxe de ces moments de crise qui caractérisent des années 1930 très tôt affublées d'une mauvaise réputation, alors qu'il est aussi possible de les lire sous l'angle de la modernité, de la fécondité et du progrès¹⁷. Sans revenir sur la manière dont les historiens ont utilisé un concept prédécoupé et peut-être galvaudé (les crises sont aujourd'hui politiques, économiques sociales, culturelles, religieuses quand elle ne sont pas de croissance), utilisé dès la Révolution de 1789¹⁸, le sens générique de la notion peut qualifier de manière opportune l'histoire de la discipline, des années 1930 à 1950, tant l'éducation physique scolaire connaît alors une phase de transition entre un ordre passé qui se délite et un ordre nouveau qui naît. Le changement d'appellation de la discipline, l'accélération de son processus de secondarisation conséquence de la modification de l'architecture de « l'ordre scolaire¹⁹ », la diversification des concours de recrutement des enseignants d'EPS illustrent ce moment particulier et permet justement d'en proposer une autre temporalité, allant des années 1930 à 1950. Et si l'on regarde du côté des pratiques sportives, la contribution de Lise Cardin montre combien les moments de crise politique

d'époque. De « Restauration » à « années de plomb », Paris, Gallimard, « Bibliothèque des histoires », 2020.

15. Philippe Roger, Michel-Pierre Chélini (dir.), *La seconde reconstruction du Nord-Pas-de-Calais*, Presses universitaires du Septentrion, 2017.
16. Olivier Chovaux, « L'organisation du sport en France à la veille de la Cinquième république et le "retard français" : photographie ou "cliché" », in Michaël Attali, Nathalie Bazoge (dir.), *Diriger le sport. Perspectives sur la gouvernance du sport en France du xx^e à nos jours*, Paris, CNRS, 2012.
17. C'est précisément l'objet du livre de Renard Meltz, *La France des années 1930. Les épreuves de la République*, Paris, Seuil, « Points », 2023.
18. En 1792, Maximilien Robespierre évoquait la notion à propos de la Révolution : « il est dans les révolutions des mouvements contraires et des mouvements favorables à la liberté, dans les maladies des crises salutaires et des crises mortelles ». Cité par Jérôme Grondeux, « Crises », in Claude Gauvard, Jean-François Sirinelli (dir.), *Dictionnaire de l'historien*, Paris, PUF, « Quadrige », 2015, p. 141-142.
19. Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, « L'univers historique », 2013.

déjà évoqués ont finalement peu d'effets sur la démocratisation de la pratique du handball. Comme elle le souligne très justement, la plasticité de ses finalités et de ses représentations (à la fois sport éducatif et activité sportive scolaire sous le Front populaire ; « sport germanique » sous Vichy permettant la formation de « l'homme nouveau » ; « sport complet » au moment de la seconde reconstruction) plaide en faveur d'un *continuum*²⁰, au sens strict du terme.

Lire cette période au prisme des crises qui les secouent met aussi en évidence le jeu classique des « acteurs au sein de systèmes²¹ » (ici les institutions), pour emprunter à un classique de la sociologie. Dans le cas de l'EPS et des sports, les transformations des structures administratives n'entraînent pas nécessairement d'inflexions majeures du point de vue des finalités et choix pédagogiques. Rien d'étonnant à cela lorsque l'on connaît les trajectoires biographiques d'un Gaston Roux, Maurice Baquet, d'une Marie-Thérèse Eyquem, de leurs réseaux respectifs et des responsabilités qu'ils et elles exercent au sein des cabinets ministériels et des mouvements sportifs, entre les années 1930 et les années 1950. Bien moins connu, l'engagement de Lucien Barnier, professeur d'éducation physique au lycée Michelet de Paris, témoigne de l'effervescence des débats qui animent le tout petit monde de l'éducation physique (EP) dans les années 1930. La fine dissection par Jean Saint-Martin des deux rapports qu'il adresse aux inspecteurs généraux d'alors présente un double intérêt : celui de proposer par une histoire d'en bas, une lecture très empirique de la manière dont est conçue autant qu'espérée une éducation physique déjà colorée par les pratiques sportives ; l'importance de la prise en compte de considérations pédagogiques, matérielles et organisationnelles si les pouvoirs publics souhaitent que l'EP scolaire et ses enseignants soient reconnus à égale dignité de leurs collègues et des autres disciplines.

20. Larousse, définition de *continuum* : « Totalité formée d'éléments si proches que leurs différences ne sont pas nettement perceptibles, et dont la division ne peut être effectuée », 2024.

21. Michel Crozier, Erhard Friedberg, *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective* [1977], Paris, Seuil, « Points », 2014.

Si la contribution de l'éducation physique scolaire aux politiques publiques en matière d'hygiénisme et/ou de santé est constitutive de son inscription dans le champ scolaire, celle-ci connaît dès 1940 une forme de prolongement politique et pédagogique inédit, autour de la question des élèves déficients et de leur scolarisation. À cet égard, le texte de Yacine Tajri confirme, non pas les limites du prisme politique pour comprendre les différents textes et dispositifs mis en œuvre en ce domaine (comme l'évaluation des formes d'inaptitudes), mais bien la combinaison du temps politique (ainsi des idéologies qu'il produit) et d'un temps pédagogique. Celle-ci, là encore, peut se lire sous l'angle d'une continuité : « redressement de la jeunesse » par des actions pédagogiques et médicales ciblées d'un côté (1940-1944) et de l'autre, processus de normalisation du corps des élèves déficients dès 1946 avec l'institutionnalisation des centres de rééducations physique (CRP) et la reprise d'indicateurs scientifiques de classement quasi-identiques.

La seconde partie de l'ouvrage, « L'EPS du temps présent : nouveaux enjeux, nouveaux regards, nouveaux défis? (Années 1990-2024) », offre un agencement et une périodisation tout autre qui pose davantage de problèmes aux candidats aux concours qu'aux historiens. Depuis près d'un demi-siècle, ces derniers ont planté leur drapeau sur cette terre inconnue et *a priori* hostile qu'est le temps immédiat. Sans céder aux règles canoniques de leur corporation, la conquête de cette *new Frontier*²² s'est traduite par une forme d'inventivité méthodologique et conceptuelle. Ses traits saillants sont rappelés dans le premier texte de cette partie²³ : s'approprier autant que faire se peut un éventail de sources qui ne cesse de s'étendre ; emprunter aux sociologues les techniques de l'enquête orale quitte à opter pour une vision moins corsetée des entretiens²⁴ ; faire bon usage des ressources désormais

22. En référence au slogan utilisé par John Fitzgerald Kennedy lors de son investiture par le Parti Démocrate le 15 juillet 1960.

23. On peut également consulter : Jean-François Soulet, *L'histoire immédiate. Historiographie, sources et méthodes*, Paris, Armand Colin, « U », 2009.

24. Sur ces questions, Florence Descamps, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation* [2001], Paris, Éditions du Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2011.

offertes par la numérisation des fonds d'archives; savoir conjuguer *Engagement et distanciation* vis-à-vis des objets traités, selon la formule de Norbert Elias²⁵. C'est dire combien l'histoire immédiate de l'EPS ne constitue pas en soi une difficulté, même si ce temps court du XXI^e siècle l'est autant que les parties qui lui sont consacrées dans les copies. Constat d'autant plus étonnant que ces vingt dernières années sont celles où les candidats ont vécu l'expérience de l'EPS, lors des différentes étapes de leur scolarité et au cours de leur formation initiale (STAPS). C'est dire qu'à la différence des périodes qu'ils considèrent comme appartenant au passé, ils sont ici en mesure d'exprimer un point de vue engagé (et attendu par ailleurs) sur une EPS qu'ils enseigneront et une association sportive (AS) qu'ils animeront.

L'enjeu de cette seconde partie est donc double: proposer d'une part des approches très contemporaines des enjeux et défis disciplinaires du moment en les croisant avec ceux de l'institution scolaire; et d'autre part, les inscrire pour partie à un niveau d'échelle peu renseigné, celui des territoires, ici l'académie de Lille (qui réunit les départements du Nord et du Pas-de-Calais), mais également la Polynésie, pays d'outre-mer (POM) depuis l'adoption de la loi organique de 2004, et dont les compétences en matière d'éducation sont partagées entre un vice-recteur, un ministre de l'Éducation de Polynésie, et les services locaux de la Direction générale de l'éducation et des enseignements (DGEE). À ce titre, la contribution de Doriane Gomet, Nanihi Amiot et Manatéa Gras souligne combien l'EPS, une et indivisible par ses programmes nationaux, peut toutefois être plurielle dans leur mise en œuvre, et tenir ici compte de particularismes culturels, qui déterminent certains choix d'Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) (volley-ball, pirogue polynésienne) et options pédagogiques.

Privilégier ce niveau méso²⁶ permet de compléter les traditionnelles lectures macro, d'une EPS contemporaine résolument plu-

25. Norbert Elias, *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Fayard, 1993.

26. L'échelle d'analyse peut être définie comme « un ensemble hiérarchisé de niveaux permettant de définir des échelles de nature différente, de sortir de la classique

rielle dans la distribution de ses enseignements et autres modes d'organisation²⁷. Ainsi, en donnant la parole à une catégorie d'acteurs en charge du pilotage de l'EPS en région (les IA-IPR de l'académie de Lille), l'intention est peut-être de mieux illustrer les degrés d'appropriation et de mise en œuvre d'orientations éducatives, qui tiennent précisément compte des spécificités sociales, économiques et culturelles, sans parler des politiques conduites par les élus en matière de sport. Mesurer cet écart entre le dire et le faire n'est certes pas nouveau²⁸. Mais la combinaison de temporalités différentes pour mesurer leur impact dans l'immédiateté du quotidien d'une EPS ordinaire, prescrite (pour partie) par le corps d'inspection est sans doute inédite. C'est précisément une photographie de l'EPS dans un territoire académique singulier que nous proposent Florence Durnerin et Delphine Plancq dans leur témoignage. Autour d'un questionnement en apparence simpliste, ce texte révèle toute la complexité du pilotage d'une discipline. Celle-ci doit tenir compte des programmes nationaux tout en les adaptant aux priorités d'un projet académique qui vise à faire de l'élève le premier acteur de son parcours scolaire. La contribution de l'EPS et du sport scolaire à ce projet se définit, par le déploiement d'une offre de formation diversifiée et adaptée aux ressources autant qu'aux contraintes locales, à l'éducation au choix et l'accompagnement permanent des équipes pédagogiques. Enfin, le développement de partenariats et la construction d'indicateurs pertinents ne sont que la partie visible du métier de ces personnels d'encadrement dont les missions et

opposition micro-macro (avec plus ou moins de méso entre les deux) et d'introduire plus de finesse dans les analyses». Michel Grossetti, «Trois échelles d'action et d'analyse: l'abstraction comme opérateur d'échelle», *L'Année sociologique*, n° 56, p. 285-307. Le niveau méso académique peut de ce fait être considéré comme un opérateur d'échelle en ce sens où celle-ci (l'Académie) dispose d'une certaine autonomie politique et stratégique pouvant expliquer les singularités mais également (et possiblement) les écarts entre les attentes institutionnelles et les applications de terrain.

27. Lors de la session 2025, les candidats au CAPEPS-CAFEP externe étaient d'ailleurs invités à y réfléchir dans le cadre de la première épreuve d'admissibilité («L'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive a-t-il toujours été pluriel depuis la fin du XIX^e siècle?»).
28. Jean Bréhon, Nathalie Niedzwialowska (dir.), *Enseigner l'EPS. Entre le dire et le faire*, Vincennes, Éditions de la revue EPS, dossier n° 77, 2008

le rôle sont finalement peu connus²⁹. Le texte de Jean Bréhon et Noémie Beltramo lève un coin du voile en confrontant le cahier des charges de leurs prérogatives officielles (mise en œuvre de la politique éducative arrêté par le ministre, évaluation du travail [individuel et collectif] des personnels et de l'enseignement de la discipline, évaluation des établissements, animation pédagogique des formations initiales, fonction de conseil et d'expertise [en fonction des dossiers portés par l'Inspection générale et le recteur d'académie], participation aux jurys de concours, etc.) à l'exercice au quotidien de leur activité. Sans jamais trahir leur devoir de réserve, les enquêtés montrent combien ce côté couteau suisse au service de l'institution scolaire, de l'EPS, du sport scolaire et des enseignants a considérablement modifié les contours et le sens de leur profession depuis un quart de siècle. Il conviendra sans doute, dans le cadre de recherches futures, de compléter ces approches macro et méso ici privilégiées, par un regard plus ethnographique, pour observer cette fois le niveau des établissements et des équipes éducatives en charge d'une EPS et d'un sport scolaire au ras du sol.

Reste que ce niveau d'échelle intermédiaire ne peut faire l'économie d'une contextualisation en surplomb et assez étirée dans le temps si l'on souhaite donner au temps immédiat le vernis compréhensif qui lui fait souvent défaut. C'est tout le sens du texte de Jean-François Condette qui souligne l'ampleur des défis que l'école a dû relever depuis la fin du XIX^e siècle, contribution qui se situe finalement à l'interface des deux parties de l'ouvrage. Si François Dubet considère que le fait de tout demander aujourd'hui à l'institution scolaire ne peut finalement que provoquer des déceptions chez ses usagers, chez les acteurs et même chez les politiques³⁰, l'analyse ici proposée montre combien l'école de la République est loin d'avoir démerité, indépendamment des limites connues d'un processus de démocratisation qui

29. Un ouvrage de synthèse toutefois: Jean-François Condette (dir.), *Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une histoire. France-Europe (XVII^e-XX^e)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017.

30. François Dubet, Marie Duru-Bellat, *L'emprise scolaire. Quand trop d'école tue l'éducation*, Paris, Presses de Sciences Po, 2024.

a touché, les uns après les autres, l'ensemble des degrés d'enseignement sur près d'un siècle et demi (primaire, secondaire supérieur). Confrontés à des défis majeurs (perte du monopole de la transmission des savoirs, gestion de l'hétérogénéité des classes, effets pervers du tsunami numérique, etc.), les enseignants voient leur travail se complexifier autant que la transmission de savoirs purement disciplinaires ne finisse parfois par devenir la variable d'ajustement d'une profession en souffrance. Sans qu'il soit jamais question d'EPS, la lecture de ce texte de synthèse montre que l'histoire de la discipline ne peut tout simplement pas se comprendre sans ce lien organique qui la lie à l'institution scolaire depuis 1880. Et c'est justement à l'aune de ces petites révolutions coperniciennes qui affectent l'école qu'il faut lire celles qui touchent la discipline depuis la fin des années 1980 : le texte de Michaël Attali et Jean Saint-Martin montre comment les programmes procèdent d'une complexe alchimie, associant normes sociales, culture scolaire et mutations des pratiques corporelles et/ou sportives, tout en n'oubliant pas de répondre aux injonctions du moment (complètement légitimes), autour des questions de santé, de lutte contre la sédentarité et, pour le coup, d'un « droit à la paresse³¹ » chez les élèves qu'il convient absolument de combattre. Si l'on ajoute à cela l'émergence d'autres acteurs (institutionnels, associatifs ou privés) qui revendiquent une capacité à proposer des modèles alternatifs d'éducation par le sport (telle l'APELS), on comprend mieux que l'EPS et le sport scolaire n'ont d'autre option que de se réinventer.

Et comme c'est l'usage, chaque ouvrage collectif appelle son lot de remerciements sincères. La genèse d'un livre et son aboutissement procèdent aujourd'hui de ce travail invisible dont les coulisses sont rarement dévoilées³². Outre les contributeurs, et sans ordre de préséance, ce projet serait sans doute resté lettre morte si les recherches-action menées au sein de l'académie de

31. On est bien loin ici du plaidoyer de Paul Lafargue, *Le droit à la paresse* [1883], Paris, Fayard, « 1001 nuits », 2021.

32. Françoise Waquet, *Dans les coulisses de la science. Techniciens, petites mains et autres travailleurs invisibles*, Paris, éditions du CNRS, 2022.

Lille³³ n'avaient bénéficié du regard bienveillant et de la contribution des corps d'inspection, qu'il s'agisse de l'IGESR ou de l'équipe des IA-IPR (groupe EPS) de cette même académie. Les soutiens du président de la Société française d'histoire du sport (SFHS) Thomas Bauer, Tony Froissart, directeur de la collection « Sports, acteurs et représentations » aux ÉPURE, et de Jean Saint-Martin ont été précieux. Ceux de Pierre Schneider (directeur du CREHS) et de Nathalie Cabiran (maison de la recherche, université d'Artois) l'ont été tout autant. Et les « trois mousquetaires » (Jean Bréhon, Noémie Beltramo et François Da Rocha Carneiro) savent l'amitié indéfectible qui nous lie désormais.

33. « Enseigner l'éducation physique et sportive, encadrer et animer le sport scolaire au sein de l'Académie de Lille: identités et singularités d'une discipline et de ses acteurs » (projet HILEPSALI), « enjeux et réalités du sport scolaire » (projet HIRSALI), recherche-action INSPE Hauts-de-France, CREHS & Textes et Cultures (coord. Jean Bréhon), 2021-2024.

Première partie

**L'éducation des corps
en temps de crises**

**Entre traditions et innovations
(1936-1948)**

Le gouvernement des corps sous le Front populaire

Une « belle illusion¹ » ? (1936-1938)

Olivier Chovaux

« Événement mythique inscrit au panthéon des gauches² » et d'une classe ouvrière passée en quelques mois « de l'euphorie au désenchantement³ », le Front populaire aura été une séquence politique d'une rare intensité, dont les avancées dans les domaines sociaux, culturels⁴ et éducatifs sont bien connus. Le moment particulier qu'il incarne aujourd'hui encore renvoie à une historiographie conséquente et constamment renouvelée⁵. Le contexte inédit de la dissolution de l'Assemblée nationale au lendemain des élections européennes du 9 juin 2024, abou-

-
1. Titre emprunté à Pascal Ory, *La belle illusion. Culture et politique sous le signe du Front populaire* [1994], Paris, éditions du CNRS, 2016.
 2. Selon l'expression de Jean Vigreux dans *Le Front populaire 1934-1938*, Paris, PUF, « Que sais-je? », 2011, p. 8.
 3. Selon les termes de Xavier Vigna, *Histoire des ouvriers en France au xx^e*, Paris, Perrin, « Pour l'Histoire », 2012, p. 122-133.
 4. Sur ce point particulier, Pascal Ory, *La belle illusion, op. cit.*
 5. Consulter : Jean-Jacques Becker, Gilles Candar (dir.), *Histoire des gauches en France. xx^e siècle : à l'épreuve de l'histoire*, Paris, Éditions la Découverte, 2004, vol. 2. Danielle Tartakowski, *Le Front populaire. La vie est à nous*, Paris, Gallimard, « Découvertes », 1996. Jean Vigreux, *Histoire du Front populaire. L'échappée belle*, Paris, Taillandier, « Texto », 2016.

tissant à la constitution d'un Nouveau Front populaire peut également en attester⁶. Pour ce qui est de celui qui se constitue en réponse aux événements du 6 février 1934, ses actions ont été largement disséquées et les politiques volontaristes menées de conserve par Jean Zay⁷ (Éducation nationale) et Léo Lagrange⁸ (sports et loisirs) sont largement connues. Toutes deux contribuent à accélérer un processus de démocratisation impulsé au lendemain de la première guerre mondiale, mais qui s'inscrit désormais dans un mode de gouvernance autonome pour les activités physiques. Il s'agit désormais de « mettre en culture le sport », de l'inscrire dans un « temps des loisirs⁹ » mieux identifié, de faire de celui-ci un élément d'émancipation et de réalisation (au sens personnaliste du terme) de la jeunesse, à la fois dans le cadre de l'école, mais aussi au sein des clubs civils. Longtemps opposés pour des raisons médicales, éducatives¹⁰ et institutionnelles, l'éducation physique scolaire et les sports¹¹ s'inscrivent ici dans une forme de « gouvernement des corps¹² » originale. Sans qu'elles soient nouvelles¹³ (dès la Révolution, le corps du citoyen

-
6. Au point de se livrer au jeu des comparaisons et de leurs limites. On pourra lire avec profit: Renaud Dély, Pascal Blanchard, Claude Askolovitch, Yvan Gastaut, *Les années 30 sont de retour. Petite leçon d'histoire pour comprendre les crises du présent*, Paris, Flammarion, 2014.
 7. Antoine Prost, Pascal Ory, *Jean Zay. Le ministre assassiné. 1904-1944*, Paris, Tallandier, 2015.
 8. Sur l'œuvre de Léo Lagrange et son héritage, Christine Bouneau, Jean-Paul Callède (dir.), *Léo Lagrange. Une perspective de renouvellement dans la construction des jeunes générations?*, Bordeaux, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2012.
 9. Consulter: Alain Corbin (dir.), *L'avènement des loisirs. 1850-1960* [1995], Paris, Flammarion, « Champs histoire », 2020.
 10. Olivier Chovaux, « Éducation physique scolaire et idéaux éducatifs, les aléas d'un lien indéfectible (xix^e-xx^e) », in Pierre-Alban Lebecq (dir.), *Leçons d'histoire pour l'éducation physique d'aujourd'hui*, Paris, Vigot, « Repères en éducation physique », 2005, p. 39-74.
 11. Pierre Arnaud, Jean-Paul Clément, Michel Herr (dir.), *Éducation physique et sport en France. 1920-1980*, Montpellier, AFRAPS, 1995. Jean-François Loudcher (dir.), *Éducation physique et sport dans le monde contemporain*, Montpellier, AFRAPS, 2011.
 12. Didier Fassin, Dominique Memmi (dir.), *Le gouvernement des corps*, Paris, EHESS, 2015.
 13. Sur cette dimension « patriotique » du corps du citoyen: Annie Crépin, *La conscription en débat ou le triple apprentissage de la nation. de la citoyenneté. de la République. 1789-1889*, Arras, Artois presses université, « Histoire », 1998. Odile

est une préoccupation du politique¹⁴, et les lois successives qui déterminent les modalités de la conscription puis du service militaire en attestent), ces orientations s'inscrivent ici dans un contexte particulier: le temps court de l'expérience Blum autorise paradoxalement des réflexions éducatives et culturelles profondes, en lien étroit avec les idéaux du Front populaire. Entre 1936 et 1938, ce ne sont pas moins de vingt-et-un textes relatifs à ces questions qui sont débattus au Parlement: réforme des structures administratives, place de l'éducation physique (EP) et des sports dans l'enseignement, brevet sportif populaire (BSP), formation des maîtres et des enseignants, etc. Autant de projets et de chantiers qui, s'ils ne seront pas tous menés à terme, soulignent l'importance du prisme politique, parfois malmené par une historiographie récente¹⁵. C'est précisément cet angle qui est ici retenu, afin de mieux comprendre l'assise idéologique de l'ensemble des réformes, envisagées, conduites ou avortées, autour de cette idée d'un «gouvernement des corps». Emprunté aux sociologues, l'expression désigne ici les modes d'intervention des états autour des usages des corps des citoyens et les finalités qui leur sont associées. Depuis la Révolution, orientations patriotiques, civiques, éducatives et hygiénistes se conjuguent en fonction des contextes. Sans en renier aucune, la période du Front populaire inaugure une nouvelle forme de gouvernance des corps, autour du credo de leur démocratisation, dans le domaine de l'école, des clubs, des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire. Ce sont les deux premiers aspects, autour du projet de réforme de

Roynette, «Bon pour le service», *L'expérience de la caserne en France à la fin du XIX^e siècle*, Paris, Belin, 1999.

14. Cécile Ottogalli-Mazzacavallo, Philippe Liotard (dir.), *L'éducation du corps à l'école: mouvements, normes et pédagogies*, Montpellier, AFRAPS, 2012.
15. Sur l'historiographie de l'EPS, Noémie Beltramo, «Faire l'histoire d'une discipline scolaire par ses acteurs» in Olivier Chovaux, Noémie Beltramo, Jean Bréhon, François Da Rocha Carneiro (dir.), *Vingt ans après... Ecrire l'Histoire du sport*, Limoges, Presses universitaires de Limoges, «Desport et des histoires», 2023, p. 37-48. Sur l'histoire politique de l'éducation physique scolaire et des sports, les ouvrages de Michaël Attali & Jean Saint-Martin, de Jean-Luc Martin, de Marianne Lassus et Jean-Paul Callède font autorité. En revanche, en dépit de son titre, on émettra de sérieuses réserves sur le récent ouvrage de: Serge Durali, Guillaume Dietsch, *Une histoire politisée de l'EPS du XIX^e à nos jours*, Louvain-La-Neuve, éditions de Boeck, 2022.

l'enseignement de Zay et ses incidences sur l'éducation physique scolaire, ainsi que les intentions politiques de Lagrange en matière de sport qui sont ici développées.

Le credo de la démocratisation

Comme le rappelle Pascal Ory, l'ensemble des réformes conduites par Zay en matière d'éducation relèvent moins de considérations idéologiques (il s'agit d'amplifier le processus de démocratisation de l'école et de l'étendre à d'autres degrés d'enseignement que le seul « ordre primaire » constitué par les lois Ferry¹⁶) que du souci d'un pragmatisme efficace, qui associe l'ensemble des acteurs de l'école (syndicats enseignants et étudiants, administration centrale et recteurs d'académie). Émergentes au lendemain de la première guerre mondiale, les questions tenant à l'architecture de ce qui n'est pas encore un écosystème scolaire sont abordées par Zay (unification du second degré, rôle d'« interface » des écoles moyennes, revalorisation de l'enseignement technique) au même titre des réflexions pédagogiques, dans le sillage des propositions des compagnons de l'université. Lieu de crispation depuis l'adoption de la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905, la question laïque est mise de côté, au profit d'autres priorités qui puisent leur légitimité dans les programmes du Parti communiste (PC) et de la Section française de l'internationale ouvrière (SFIO) en matière d'éducation. Il n'est guère surprenant d'observer que le credo de la démocratisation soit partagé par les deux partis de gauche : garantir par l'octroi de bourses d'études le principe de la gratuité des études pour le PC, prolonger jusqu'à l'âge de quinze ans la scolarité obligatoire, améliorer l'orientation des élèves et procéder à l'unification du second degré en intégrant le primaire supérieur pour la SFIO¹⁷.

16. Sur l'histoire du système éducatif : Jean-Noël Luc, Jean-François Condette, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France. XIX^e/XX^e*, Paris, Armand Colin, 2020.

17. Comme le souligne Pascal Ory, le programme de la SFIO s'inspire du livre-programme de Pierre Uri, *La réforme de l'enseignement*, Paris, Éditions Rieder, 1937.

Dans un petit ouvrage datant de 1919¹⁸, Léon Blum lui-même définit les orientations qui sont siennes s'agissant de l'école, et les inscrit dans le sillage des idéaux révolutionnaires de Condorcet et Louis Le Pelletier de Saint-Fargeau (1792)¹⁹ :

Que disaient, il y a 130 ans, les hommes de la Révolution française? Ils disaient: fils de noble, fils de bourgeois, fils de serf ou de manant, les hommes naissent tous libres, tous égaux, pétris du même limon, de la même argile. La société doit donc se consacrer à leur égalité naturelle [...] La société distribue à chacun le rôle, la tâche qui convient à ses facultés. Il faut bien que quelqu'un commande et l'autre obéisse, que l'un dirige et que l'autre exécute, que l'un travaille de son cerveau et l'autre de ses bras. Il existe nécessairement une hiérarchie d'emplois sociaux auxquels une société policée pourvoit selon la différence des aptitudes, c'est-à-dire de l'intelligence et de la culture [...] Mais où trouverons-nous l'assurance que le fils du possédant en fut plus digne que le fils du prolétaire? Quand donc a-t-on mesuré contradictoirement les aptitudes, c'est-à-dire leur intelligence et leur culture? L'un est plus instruit que l'autre? [...] C'est qu'un premier privilège, une première distinction arbitraire les a séparés, dès que leur conscience s'éveillait à la vie. Les fils de possédants ont eu leurs Écoles à eux, où l'instruction n'a pour ainsi dire pas de fin, où le plus médiocre esprit, à force de temps et de sollicitude, finit par usurper un semblant de connaissances. Les fils de prolétaire sont les leurs, où l'étude est limitée dans ses programmes et dans sa durée, et que les plus aptes doivent quitter bien vite pour apporter à leur famille un complément de subsistance, pour entrer à leur tour dans la servitude du travail salarié. Si l'on prétend réserver aux plus dignes les emplois de direction et de commandement, qu'on commence donc par donner à tous la partie égale! [...] Que l'instruction soit commune à tous les enfants, semblable pour tous,

18. Léon Blum, *Pour être socialiste* [1919], Paris, Albin Michel, 2012. Un autre recueil de textes et discours de Léon Blum dans *Léon Blum. Pour la République. 1934-1948*, Paris, Albin Michel, «Espaces libres», 2023.

19. Sur ce point, Charles Coutel, *Que vive l'École républicaine*, Paris, Textuel, « Idées et débats », 1999.

qu'elle devienne entre eux un moyen de sélection exacte...Et alors nous verrons bien à qui le prix du mérite reviendra²⁰

Rétrospectivement, on ne peut qu'être frappé par la modernité d'un propos que l'on retrouvera quasiment trait pour trait dans les orientations du « Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement²¹ ». Publié au lendemain de la seconde guerre mondiale, mais ne pouvant être mis en œuvre au regard du contexte politique, il demeure encore aujourd'hui un texte « quasi-sacral²² ». Comme le soulignait déjà Blum, il conjugue humanisme de gauche et idéaux éducatifs. Il s'agissait de faire en sorte que l'État garantisse à chacun l'accès à l'éducation ; de considérer que la distribution des emplois relève de l'intérêt général²³ ; de rompre avec toute forme de déterminisme social et de mettre ainsi fin à la cohabitation de deux écoles étrangères l'une à l'autre (propédeutique au monde du travail pour les uns, marque de distinction pour les autres), etc. Autant de principes qui entendent conjuguer méritocratie républicaine et démocratisation de l'école, à la seule condition de pouvoir la réformer.

Réformer l'école, quoiqu'il en coûte

C'est là toute la philosophie et l'ambition du « plan Z » justement qualifié par Ory de « grande pensée » et de « grand projet²⁴ ». Exposé à deux reprises devant le Conseil supérieur de l'Instruction publique (15 mars et 7 juillet 1937) après sa présentation préalable lors du Conseil des ministres du 2 mars 1937, les grandes

20. Léon Blum, *Pour être socialiste*, Paris, Albin Michel, 2012, p. 27-28.

21. Sur le *Plan Langevin-Wallon* voir Laurent Gutierrez, Pierre Kahn (dir.), *Le Plan Langevin-Wallon. Histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, Éditions universitaires de Lorraine, 2016.

22. Pour reprendre l'expression d'Antoine Prost, *Du changement dans l'École. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, « L'univers historique », 2013.

23. En référence avec l'article 1 de la déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen du 26 août 1789 : « Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune ».

24. Pascal Ory, *La belle illusion*, *op. cit.*

lignes de « la réforme de l'enseignement²⁵ » sont connues par le texte intégral de la conférence donnée par Zay devant l'union rationaliste le 29 novembre 1937. Tout en assumant l'héritage de ses prédécesseurs (Jules Ferry, Paul Bert et Edouard Herriot notamment), Zay considère que le contexte économique et social de l'année 1937 justifie l'urgence d'actions immédiates :

Nous sommes à une heure où notre pays peut encore pardonner l'erreur, mais où il ne peut plus pardonner l'inaction [...] Le laisser-faire, le laisser-passer a pu jouer sans frein pendant les périodes de prospérité économique, de multiplication des besoins [...], mais le chômage est venu [...] Il paraît inconcevable que la fonction publique d'enseignement puisse devenir un jour pour les États qui l'exercent (et qui l'exercent à grand frais) un cas de désordre et de déséquilibre social²⁶

Sans entrer dans le détail des vingt-deux articles qui composent ce projet, c'est au nom de la justice sociale qu'un ensemble de mesures doivent être prises, qui touchent à la fois à l'orientation des élèves (« donner à tous les accès à la culture en la distribuant selon les aptitudes intellectuelles²⁷ »), à une meilleure coordination entre les différentes branches du futur second degré, ainsi qu'à l'amélioration des compétences pédagogiques des instituteurs²⁸. Sur ce dernier point, le rôle des associations, groupes de réflexion (coopérative de l'enseignement laïc de Célestin Freinet, office central de coopération à l'école, groupe français de

25. Jean Zay, *La réforme de l'enseignement. conférence M. Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale à l'Union rationaliste*, Paris, Les éditions rationalistes Charles Rieder, 1938.

26. *Ibid.*, p. 26.

27. Comme le souligne Pascal Ory, *La belle illusion, op. cit.*, l'administration dispose dans les années 1930 de structures destinées à mieux mesurer l'orientation des élèves : créé en 1932, un Bureau Universitaire des Statistiques se décline en centres régionaux à partir de 1936. L'année suivante est mise en place un Bureau d'information sur les carrières. Pour ce qui relève des métiers manuels, l'Institut National de l'Orientation Professionnelle (INOP) est constitué dès 1928.

28. Le Centre National de Documentation Pédagogique voit le jour le 6 décembre 1936.

l'éducation nouvelle), syndicats²⁹ et autres revues (*L'Information pédagogique* notamment) sera déterminant dans l'élan désormais accordé aux méthodes actives. Effervescence pédagogique et frénésie législative vont alors de pair.

C'est aussi en matière de construction et de rénovation des équipements scolaires que l'action de Zay sera la plus visible s'agissant de l'éducation physique et du plein air³⁰, même s'il faut rappeler que les crédits budgétaires alloués (sept cents millions de francs pour la période juin-décembre 1936) ne se traduisent pas toujours par des réalisations concrètes. Certaines villes de la ceinture rouge (Argenteuil, Maisons-Alfort, Villejuif, Suresnes, Vanves, etc.) vont toutefois en bénéficier, traduisant l'inflexion observée dès les années 1920 en faveur des « Écoles de plein air³¹ », premiers signes tangibles de cette « politique sociale de l'aération » souhaitée par Zay et dont l'éducation physique scolaire et les sports doivent devenir le fer de lance³².

La lecture du journal de captivité de Zay, *Souvenirs et solitude*³³ permet de mieux saisir l'ambition de la réforme projetée en faveur de l'éducation physique scolaire, autant que les raisons de l'échec du « plan Z », victime de l'obstruction parlementaire d'alors³⁴ :

-
29. En 1937, le Syndicat national des instituteurs (SNI) organise un congrès international de l'éducation primaire et de l'éducation populaire qui réunit (entre autres) Célestin Freinet, Henri Wallon, Jean Piaget et le Docteur Piéron. Cité par Pascal Ory, *La belle illusion*, *op. cit.*
 30. Dès le 24 août 1936, des instructions ministérielles relatives à la construction et à l'aménagement des écoles primaires élémentaires sont publiées.
 31. Consulter: Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch, Jean-Noël Luc (dir.), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e*, Paris, Éditions Recherches, 2003. Sur les formes de leur prolongement: Sébastien Laffage-Cosnier, *L'École rêvée. Le Dr Max Fourestier et la ville de Vanves. Promoteurs du sport et de la nature à l'école. 1950-1973*, Limoges, Presses universitaires de Limoges, « Desport et des histoires », 2023.
 32. « Nous voulons une école aimante et gaie, avec de larges baies ouvertes sur le ciel » Jean Zay, *La réforme de l'enseignement*, *op. cit.*, p.12.
 33. Il est publié en 1946 par Julliard. Jean Zay, *Souvenirs et solitude* [1945], Belin, 2010. On peut également accéder à l'ensemble des textes, discours et notes de Jean Zay dans: Pierre Allorant, Olivier Loubes (dir.), *Jean Zay. Jeunesse de la République*, Paris, éditions Bouquins, 2024.
 34. « C'est la passion politique qui a tenté de saboter avant-guerre des efforts sincères, qui ne visaient que l'intérêt général ». Jean Zay, *Souvenirs et solitude*, *op. cit.*, p. 288.

C'est aussi pour répondre à une nécessité impérieuse et sans perdre de vue la prudence, ni la sagesse que fut conçu voici quatre ans le plan de réforme général de l'enseignement, résumé dans le projet de loi déposé en 1937 à la Chambre des Députés. Il tentait, pour la première fois, de donner au second degré une harmonieuse architecture d'ensemble et, après avoir assuré la liaison avec le premier degré, d'organiser l'orientation pour conseiller les familles au seuil du secondaire, et la coordination des enseignements pour pouvoir rectifier à tout moment les erreurs de direction. Des expériences préalables et méthodiques éclairaient le chemin des réformateurs³⁵

Gouverner les corps par l'éducation physique scolaire et les sports ?

À la veille du Front populaire, l'éducation physique scolaire a atteint «son plus bas niveau de respectabilité³⁶». Quelque peu sévère si l'on mesure le chemin parcouru par la discipline depuis que les «savoirs du corps» sont entrés dans la «maison École³⁷», le constat de Ory est juste si on situe l'EP dans une école républicaine. Jusque-là, celle-ci privilégie les disciplines intellectuelles (ce que le régime de Vichy ne manquera pas de dénoncer pour mieux installer les fondements idéologiques et éducatifs de l'éducation générale et sportive [EGS])³⁸ au détriment des pratiques physiques dont les finalités demeurent hygiénistes et patriotiques dans les années 1920. Dans un autre registre, l'opposition radicale entre EP et sports semble désormais résolue, même si l'on peut observer nombre de nuances dans les prises de position des acteurs de l'époque. Comme l'indique Ory, l'analyse des discours de la fédération sportive et gymnique du travail (FSGT) (qui milite en faveur de trois ou quatre heures quoti-

35. *Ibid.*, p 155 et 156.

36. Selon l'expression de Pascal Ory, *La belle illusion*, *op. cit.*, p. 650.

37. On voudra bien évidemment se référer à l'ouvrage-maître de Pierre Arnaud, *Les savoirs du corps. Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1983.

38. Rémy Handouretzel, *Vichy et l'École. 1940-1944*, Paris, Noësis, 1997. Jean-Michel Barreau, *Vichy contre l'École de la République. Théoriciens et théories scolaires de la « Révolution nationale »*, Paris, Flammarion, 2000.

diennes d'EP dans chaque degré d'enseignement), de l'union française des œuvres laïques d'éducation physique (UFOLEP), de la SFIO ou encore du syndicat de la confédération générale du travail (CGT) des professeurs d'éducation physique montre une ligne convergente. Cette ligne est également observée lors du congrès de la ligue de l'enseignement, qui se tient à Lens en 1935 (« plan constructif d'éducation physique et sportive dans une démocratie³⁹ »). Si l'éducation physique est encore considérée comme le contrepoint nécessaire aux lettres et aux sciences omniprésentes dans les programmes, la lutte contre le surmenage et la militarisation des exercices, encore perceptible dans les textes, doivent laisser la place à des formes plus éducatives et plus ancrées au sein de l'école. C'est en ce sens qu'il faut comprendre la « belle illusion » qui sera celle du Front populaire en matière d'EP et de sports à l'école. Il s'agira d'en faire un instrument d'émancipation sociale et d'épanouissement personnel pour la jeunesse⁴⁰. Assurer la sécularisation scolaire de l'EP en l'associant aux sports (au moins dans l'appellation générique du ministère de tutelle) relevait d'intentions politiques sans doute louables, mais qui se heurteront à un principe de réalité : l'ombre portée de la préparation militaire dans l'articulation EP/sports dans ce contexte particulier d'avant-guerre⁴¹. Les jeunesses communistes iront jusqu'à dénoncer les subventions toujours accordées par le gouvernement du Front populaire aux sociétés de préparation militaire. Enfin, la prégnance du discours et du contrôle médical (en dépit de la proposition de la CGT de fermer les IREP, une fois l'ENEP créée en 1933) confirme la coloration hygiéniste de l'EP scolaire. L'action du Dr Pierre Dezarnaulds (Sous-secrétaire d'État à l'EP dans le premier gouvernement Blum) étant déterminante sur ces deux points. Orientations confirmées *a posteriori* par Zay lui-même :

39. Pascal Ory, *La belle illusion*, *op. cit.*, p. 651.

40. Sur l'histoire des politiques de jeunesse et ses ministères de tutelle: Marianne Lassus, *Jeunesse et sports. L'invention d'un ministère. 1928-1948*, Paris, INSEP, 2017.

41. On se reportera à l'ouvrage de Jean Saint-Martin, *L'éducation physique à l'épreuve de la nation. 1918-1939*, Paris, Vuibert, « Corps, sciences et mouvements », 2000.

Si le devoir de l'Université est d'instruire, il est en même temps de surveiller la santé des enfants qui lui sont confiés. Un décret-loi créa la médecine préventive, l'examen médical obligatoire des élèves et bientôt des étudiants. L'éducation physique devenue obligatoire, la demi-journée de plein-air allait être de règle dans tous les établissements [...] L'effort sportif dans l'enseignement fut facilité en 1937 par le rattachement du Sous-secrétariat à l'éducation physique et des sports au Ministère de l'Éducation nationale. On put aboutir à une loi qui rendait solidaires l'éducation physique obligatoire et la préparation militaire [...] Les associations sportives de tous les établissements scolaires et des facultés furent groupés en un office du sport universitaire, intégré aux œuvres sociales en faveur des étudiants⁴²

Un véritable effort d'éducation nationale suppose une politique de la jeunesse. Le 1er article en doit être le soin de la formation physique autant que de la formation intellectuelle. C'est ce qui provoqua en 1936 l'obligation d'éducation physique dans tous les établissements et la recherche des activités de plein-air. Sur le même plan, le souci de la santé des enfants exige l'observation de toutes les précautions d'hygiène. On s'efforcera d'y satisfaire par une construction rationnelle des constructions scolaires⁴³

Chacun sait ce qu'il est advenu de ces orientations généreuses et de ces projets foisonnants, qui mobiliseront le Parlement pour la période 1936-1938. Reprenant les textes relatifs à l'éducation physique, aux sports et aux loisirs publiés au Journal officiel, les tableaux⁴⁴ qui suivent témoignent de l'éclectisme des mesures qui vont être prises. Derrière l'apparente dispersion des textes, les questions de la formation des enseignants (au sein de l'ENEP notamment), des moyens financiers, humains et matériels ainsi que celle des institutions de tutelle montrent bien les efforts visant

42. Jean Zay, *Souvenirs et solitude*, *op.cit.*, p 286.

43. *Ibid.*, p 487.

44. Ils ont été réalisés à partir de la consultation du site du « Projet Demyen » (université de Franche-Comté).

«l'assimilation du prof de gym à la communauté éducative⁴⁵», pour reprendre l'expression d'Ory.

Principales dispositions	Date et références
Loi autorisant la reconstruction de l'École supérieure d'éducation physique de Joinville le Pont. Ouverture de crédits de 6,5 millions de francs (ministère de la Santé publique et de l'EP).	1 ^{er} avril 1936 JORF
Création d'un conseil consultatif en charge de l'examen des subventions destinées à la construction, l'acquisition et l'aménagement d'installations d'EP.	30 mai 1966 JORF
Rapport au président de la République d'Henri Sellier en vue de la création d'un Conseil supérieur des sports.	20 juillet 1936 JORF
Installation du Conseil supérieur des sports (ministère de la Santé publique, sous-secrétariat d'État de l'organisation des Loisirs et des Sports).	23 juillet 1936 JORF
Création de la commission technique pour l'aménagement, l'embellissement et la construction des stations de sports d'hiver.	10 septembre 1936 JORF
Commission chargée d'examiner les demandes de subvention présentées pour la construction, l'acquisition et l'aménagement de stades, piscines, terrains de jeux et toutes autres installations.	23 octobre 1936 JORF
Commission chargée d'examiner les demandes de construction intéressant l'EP et les sports (composition).	23 octobre 1936 JORF
École normale d'éducation physique. Indemnité allouée au médecin de l'établissement.	22 janvier 1937 JORF
Instauration du Brevet Sportif Populaire (BSP).	13 mars 1937 JORF
Rapport au président de la République portant création du BSP.	13 mars 1937 JORF

45. Pascal Ory, *La belle illusion*, op. cit., p. 654.

Subventions pour les constructions intéressant l'EP.	25 mars 1937 JORF
Nomination d'instituteurs et d'institutrices, de répétiteurs ou répétitrices, de maitres ou maitresses auxiliaires comme professeurs d'EP.	30 juillet 1937 JORF
Montant des indemnités annuelles perçues par les personnels de l'ENEP (23 000 francs H ou F).	15 octobre 1937 JORF
Rapport au président de la République concernant l'ENEP (nomination d'un professeur supplémentaire).	21 octobre 1937 JORF
Création d'un Conseil départemental des sports, loisirs et EP.	25 novembre 1937 JORF
Attributions du sous-secrétaire d'État aux sports, loisirs et éducation physique.	1 ^{er} février 1938 JORF
Rapport au président de la République sur les modalités d'examen du professorat d'éducation physique (organisation d'une session supplémentaire en novembre).	10 mai 1938 JORF
École normale d'éducation physique. Liste des boursiers admis.	11 octobre 1938 JORF
Loi ayant pour objet d'autoriser les caisses d'épargne à utiliser leur boni en faveur des œuvres de développement des sports.	29 décembre 1938 JORF

Instaurer le principe d'une obligation de l'EP scolaire pour l'ensemble des élèves (six à seize ans) et degrés d'enseignement sur la base de cinq heures hebdomadaires; en moderniser les contenus et pédagogies (en particulier par les loisirs dirigés)⁴⁶ en accordant une place significative aux activités de plein-air (trois heures parmi les cinq préconisées); poursuivre la médicalisation

46. « Le samedi après-midi fut réservé à une classe dans laquelle il serait fait appel de cent manières à l'activité spontanée de l'élève. Il s'agissait d'éveiller ses aptitudes ou ses dons, de favoriser ses goûts les plus sains, de le préparer à la vie, bref, de rendre notre enseignement plus vivant ». Jean Zay, *Souvenirs et solitude, op.cit.* Sur les loisirs dirigés: Jean-François Condette, « Les loisirs dirigés dans les collèges et les lycées (1937-1939) », *Histoire de l'Éducation*, n° 129, 2011, p. 5-38.

de l'EP⁴⁷ et accompagner l'ensemble de ces réformes d'une revalorisation salariale des enseignants, etc. On perçoit ici l'ambition d'un train de réformes d'abord expérimentées dans les terres d'élection de Blum (l'Aude), Zay (le Loiret) et d'Albert Lebrun (la Meurthe-et-Moselle), président de la République de 1932 à 1940. Elles seront étendues à vingt-neuf départements (1937-1938) et enfin quarante l'année suivante. Pour autant, si le processus de respectabilité d'une éducation physique foncièrement scolaire est en marche, les résultats demeurent mitigés, comme l'indiquent les conclusions du rapport établi par Georges Barthélemy⁴⁸ et Ernest Evesque, publié en 1938 dans les *Cahiers de pédagogie moderne*: lenteur dans la construction des infrastructures, résistance des élus des communes rurales à mettre à disposition des instituteurs des terrains de jeux, manque d'enseignants et décalage générationnel dans la mise en œuvre de programmes et pédagogies novatrices, etc.

En définitive, il n'est guère surprenant que l'œuvre du gouvernement Blum en matière d'éducation physique soit souvent réduite au seul BSP. À la différence des réformes avortées s'agissant de l'EP scolaire, le BSP voit le jour (décret du 10 mars 1937) et fera même preuve d'une étonnante longévité, jusque dans les années 1970. Reprenant les orientations de la FSGT en la matière, il « n'a pas pour but de créer des champions, mais simplement de provoquer dans les masses de la jeunesse un mouvement vers l'éducation physique et l'initiation sportive⁴⁹ ». Il convient donc de le considérer avant tout comme un instrument de mesure de l'état physiologique d'une classe d'âge à un instant T (en dépit des critiques d'un Georges Hébert dénonçant la trop grande facilité des épreuves proposées⁵⁰) que comme un véritable instru-

47. Dans le sillage de ses prises de position antérieures (« médecin, halte-là ! », 1927), Georges Hébert ne cessera de dénoncer une « Direction générale de l'EP entre les mains des médecins depuis 1936 ».

48. Jean Saint-Martin, « Georges Barthélemy et la réforme administrative de l'éducation physique pendant le Front populaire », *STAPS*, n° 40, 1996 p. 55-66.

49. Propos de Léo Lagrange, rapport remis au Président de la République à propos du BSP, 9 mars 1937.

50. La première épreuve du BSP se déroulera au stade Pershing le 22 mai 1937. Quatre-cent-cinquante-mille candidats passeront les épreuves cette même année.

ment de propagande en faveur de l'exercice corporel scolaire et postscolaire et universitaire⁵¹.

La naissance d'une France sportive ?

Tout cela ne peut bien évidemment être disjoint des orientations et réalisations concernant les sports et les loisirs, qui ont sans doute davantage imprimé la conscience sociale collective que n'a pu le faire l'éducation physique scolaire. Largement connue⁵², l'œuvre de Lagrange⁵³ et de son cabinet renvoie à des préoccupations proches de celles de Zay : démocratiser, étatiser, mais également moraliser le sport, non seulement pour lui-même mais également pour celles et ceux qui le pratiquent. Ambitions affichées lors de son discours à la Chambre des Députés le 10 juin 1936 : « l'expérience que nous tentons, c'est la transformation de la condition humaine ». Rien de moins en effet que de souhaiter mettre à la disposition des masses laborieuses les instruments de leur libération par une offre de loisirs diversifiée, culturels, sportifs et touristiques. À la différence de ce qui se déploie dans les régimes autoritaires et totalitaires en Europe, cette proposition doit également être la preuve qu'il existe des alternatives démocratiques aux processus d'inféodation des corps observés dans l'Italie

51. L'office du sport scolaire et universitaire est constitué le 23 juin 1938 (OSSU), sur les bases associatives et juridiques de l'office du sport universitaire (OSU, datant de 1931) et proche de l'UNEF. La nouvelle entité compte près de sept mille licenciés pour cinq cents établissements et bénéficie en 1938 de deux millions de crédits. Dirigé par Jacques Flouret (alors professeur d'éducation physique au Lycée Louis-le-Grand à Paris), l'OSSU permet de réunir sport scolaire et universitaire, les comités sportifs d'Académie devenant pour l'occasion comités locaux de l'OSSU.

52. Olivier Chovaux, « Moraliser les Jeux olympiques »? : « La belle illusion » du Front populaire (1936-1938), *Historiens & Géographes*, n° 465, mars 2024. Voir également : Christine Bouneau, Jean-Paul Calède (dir.), *Léo Lagrange. Une perspective de renouvellement dans la construction des jeunes générations?*, Bordeaux, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2012.

53. Il occupe les fonctions de Sous-secrétaire d'État aux Sports, aux Loisirs et à l'Éducation physique (par-delà les changements d'appellation de son portefeuille) de juin 1936 à avril 1938. Voir sur l'histoire du ministère de Sports Marianne Lassus, *Jeunesse et sports. L'invention d'un ministère. 1928-1948, op. cit.*

fasciste⁵⁴ et l'Allemagne nazie⁵⁵. Comme l'indique Lagrange, il s'agit ici de « satisfaire un besoin social : la conquête de la dignité, la recherche du bonheur sans recours au pas cadencé!⁵⁶ » et d'emprunter du côté des doctrines sportives élaborées par les composantes du Front populaire nouvellement constitué (partis, syndicats, associations)⁵⁷. Parlant presque d'une même voix, le PCF et la FSGT⁵⁸, souhaitent que des moyens conséquents soient débloqués pour aménager dans les villes des équipements sportifs en nombre (« le milliard pour les sports ») et que l'État tourne résolument le dos au mercantilisme sportif et le spectacle dévoyé (à cause des effets du surentraînement, autrement dit le dopage) qu'il offre alors dans certaines disciplines, telles la boxe, le football et le cyclisme où l'amateurisme-marron et le professionnalisme l'emportent désormais. Dans un entretien Lagrange fixe sur ce point précis une « ligne claire » : « Que l'on ne prétende pas avoir fait triompher la cause du sport parce que l'on a réussi à attirer 40 000 personnes dans un stade. Que l'on ne vienne pas me demander des crédits pour des stades à tribunes⁵⁹ ». Phrase qui prolonge les termes de son discours devant l'Assemblée nationale le 10 juin 1936 :

Dans le sport, nous devons choisir entre deux conceptions : la première se résume dans le sport spectacle et la pratique restreinte à un nombre relativement petit de privilégiés [...] Selon la seconde conception tout en ne négligeant pas le côté spectacle et la création du champion, c'est du côté des grands masses qu'il faut porter le plus

54. Sur l'histoire des sports en Italie : Paul Dietschy, Stefano Pivato, *Storia dello sport in Italia*, Bologne, il mulino, 2019. Patrizia Dogliani, *Italian Fascism. History and Representation*, Londres, Mc Millan, 1999.

55. Daphné Bolz, *Les arènes totalitaires. Fascisme, nazisme et propagande sportives*, Paris, CNRS, 2008.

56. Léo Lagrange, discours à la Chambre des Députés, 10 juin 1936 (extrait).

57. Tout particulièrement la Ligue de l'Enseignement et la FSGT, la SFIO et le PC, ainsi que la CGT côté syndical.

58. Nicolas Ksiss (dir.), La FSGT. *Du sport rouge au sport populaire*, Paris, Éditions La Ville brûle, 2014.

59. *L'Intransigent*, 20 août 1936, p. 3.

grand effort [...] Nous voulons que l'ouvrier, le paysan et le chômeur trouvent dans le loisir la joie de vivre et le sens de leur dignité.⁶⁰

Pour que cette conception puisse l'emporter, le sport doit passer sous le contrôle de l'État et d'une administration dédiée. C'est la tâche qui incombe désormais au sous-secrétariat d'État aux sports, aux loisirs et à l'éducation physique, au Conseil supérieur des sports (qui remplace le CNS alors en place), ou encore aux Conseils départementaux des sports, des loisirs et de l'éducation physique (JORF, 25 novembre 1937). En d'autres termes, c'est bien une nouvelle forme de gouvernance des sports⁶¹ qui se met en place, au niveau du pouvoir central cette fois, et qui dans certains domaines prend le pas sur des politiques sportives municipales pourtant efficaces⁶². Si ses actions en faveur du sport de masse sont connues (subventions accordées à compter de 1937 à l'ensemble des fédérations sportives, aménagement et rénovation des équipements à partir de l'inventaire des structures existantes)⁶³, d'autres le sont moins. Destinées à permettre à la classe ouvrière d'accéder à des pratiques leur étant jusque-là interdites, elles méritent d'être citées : niché au cœur de petites stations, le ski populaire est accessible par les « trains de neige » calqués sur les « trains de plaisir » de l'été⁶⁴. Pierre Cot⁶⁵, ministre de l'Air, tente également de développer une aviation populaire

60. Léo Lagrange, « Discours à la jeunesse », 10 juin 1936, [en ligne] <https://www.sports.gouv.fr/sites/default/files/2023-02/comit-d-histoire-discours-du-10-juin-1936-4658.pdf>.

61. Michaël Attali, Natalia Bazoge (dir.), *Diriger le sport. Perspectives sur la gouvernance du sport du xx^e à nos jours*, Paris, CNRS, 2012.

62. Philippe Tétart, Sylvain Villaret (dir.), *Les édiles au stade. Aux origines des politiques sportives municipales vers 1850-1914*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, « Histoire », 2020.

63. Une commission constituée à cet effet examinera près de six mille projets. Sur les huit cents millions débloqués sur une période de quatre années, seuls quarante-six millions seront effectivement engagés sur le budget 1937 : ils permettront de réaliser vingt-et-un parcs des sports, trente-trois bassins de natation couverts, cent-quatre-vingt-six terrains de jeux aménagés et huit-cent-quatre-vingt-douze terrains de jeux simples. Cité par Pascal Ory, *La belle illusion, op. cit.*, p. 735.

64. Il faudrait consacrer plusieurs pages à ce sujet et également à celui de la formation des cadres. L'école nationale du ski ouvre à Chamonix en 1938, cinquante-quatre centres de formation et de perfectionnement sont également créés.

65. Sabine Jansen, *Pierre Cot. Un antifasciste radical*, Paris, Fayard, 2002.

en incitant les entreprises à créer en leur sein des aéroclubs, et ce afin d'appeler « le moment venu, de très larges couches sociales à l'aviation⁶⁶ ».

Reste à voir comment le gouvernement Blum se positionne vis-à-vis des Jeux de Berlin devant se tenir en août 1936, ce choix sonnait définitivement le glas de la doxa du CIO en matière d'apolitisme sportif⁶⁷. Cette vitrine sportive du nazisme (même si Hitler cherche à en gommer les symboles idéologiques les plus visibles) doit toutefois composer avec des propositions alternatives, dont la genèse permet de comprendre la position du gouvernement Blum vis-à-vis des Jeux de Berlin. Au lendemain de la première guerre mondiale, l'organisation du « sport rouge » à l'échelle internationale vise à combattre les fondements d'un « sport bourgeois » et un idéal olympique déjà considéré comme dévoyé⁶⁸. Sous l'égide de l'Internationale sportive de Lucerne (ISL), fondée en 1920, et de l'Internationale rouge sportive (IRS), plus proche de Moscou et constituée l'année suivante, un certain nombre de rassemblements sportifs ouvriers sont organisés. Avec les jeux ouvriers pour l'une, les Spartakiades internationales pour l'autre, ISL et IRS, en dépit de quelques divergences sur les fondements de ces manifestations de masse, y voient toutes les deux un moyen efficace de capture (au sein hydrographique du terme) de la classe ouvrière, en lui proposant d'autres lieux d'engagement sportif, tout en œuvrant à la construction de l'internationalisme prolétarien. Pour les jeux et olympiades ouvrières, les éditions de Francfort (1925), Vienne (1931), Anvers (1937). Pour les Spartakiades, Moscou (1928), Berlin (1931). En sus de ces manifestations au demeurant peu médiatisées par une presse sportive considérant alors que sport et politique doivent être dissociées, précisément au nom de l'universalisme couberti-

66. Pascal Ory, *La belle illusion*, op. cit., p. 743.

67. Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Daphné Bolz, Stéphane Mourlane (dir.), *Une histoire mondiale de l'olympisme 1896-2024*, Paris, Éditions Atlande, 2023.

68. Sur ces questions: Karen Bretin, Benoît Caritey, « Modèles et contre-modèles olympiques dans l'entre-deux-guerres. Le succès oublié des manifestations sportives ouvrières internationales », in *(dé)politiser les Jeux olympiques*, *Cahiers d'histoire*, n° 58, juillet-septembre 2023, p. 21-33.

nien (c'est notamment le cas de *l'Auto*⁶⁹), d'autres compétitions ouvrières veulent explicitement incarner des « contre-Jeux » dont la chronologie épouse celle des olympiades : en réponse aux Jeux de Los Angeles de 1932, une Spartakiade est organisée à Lyon. Après l'échec des « Spartakiades mondiales » devant se tenir à Moscou en 1933, un « rassemblement international des sportifs contre le fascisme et la guerre » réunit l'année suivante au stade Pershing (Paris), près de trois mille athlètes membres de dix-huit délégations. En août 1934, en réponse là encore à l'organisation de la Coupe du monde de football par l'Italie fasciste, une Coupe du monde du football ouvrier, réunissant douze nations, est remportée par l'URSS⁷⁰. Enfin, en réponse aux Jeux de Berlin, une manifestation identique est envisagée à Barcelone au cours de l'été 1936⁷¹, mais le déclenchement de la guerre civile espagnole le 18 juillet empêche sa tenue.

Sans doute la position du gouvernement Blum à propos des Jeux de Berlin en 1936 apparaît comme l'un des éléments les moins lisibles d'une politique dont les orientations sont clairement affichées. Si la FSGT fait campagne dès 1935 en faveur de leur boycott, si l'aversion de Lagrange en faveur du « sport spectacle » a déjà été évoquée⁷², les débats à l'Assemblée nationale autour de la participation de la délégation française à Berlin aboutissent à une « cote mal taillée », pour reprendre l'expression d'Ory⁷³. Les résultats du vote sont pourtant sans appel : cinq-cent-vingt-huit députés se prononcent en faveur de l'envoi des athlètes tandis que les communistes s'abstiennent. Seul Pierre Mendès-France, fraîchement élu député de l'Eure en 1932, vote contre la

69. On lira avec intérêt, Benoit Caritey (dir.), *La fabrique de l'information sportive. « L'Auto » 1900-1944*, Reims, Épure, « Sport, acteurs et représentations », 2020.

70. Mickaël Correia, *Une histoire populaire du football*, Paris, Éditions la Découverte, 2020.

71. André Gounot, *Les mouvements sportifs ouvriers en Europe 1893-1939. Dimensions transnationales et déclinaisons locales*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, « Sciences de l'histoire », 2016.

72. « Notre souci est moins de créer des champions et de conduire sur le stade 22 acteurs devant 40 000 ou 100 000 spectateurs, que d'incliner la jeunesse de notre pays à aller régulièrement sur le stade, sur le terrain de jeux, à la piscine » Débats parlementaires, Chambre des Députés, séance du 14 décembre 1936.

73. Pascal Ory, *La belle illusion*, *op. cit.*, p 737.

proposition. Initialement chiffrés à 1,8 millions de francs, les crédits olympiques sont finalement ramenés à 1 million. En contrepartie, 600 000 francs de crédits sont débloqués pour qu'une délégation française puisse participer aux Olympiades populaires de Barcelone. En choisissant de ne pas choisir, Blum pense avoir trouvé une situation de compromis qui apparaîtra pourtant comme une forme de compromission. Boycoter Berlin au seul profit de Barcelone serait prendre le risque d'ouvrir un nouveau front dans un été 1936 déjà traversé par de fortes turbulences politiques et sociales. Ce serait aussi une manière de rompre avec les valeurs de l'olympisme qui, curieusement, retrouvent un certain crédit dans la presse de gauche, comme on pouvait alors le lire dans *l'Humanité*⁷⁴. C'est enfin aller à contre-courant d'une opinion publique et des milieux sportifs, favorables à une participation de la France au Jeux de Berlin, comme *l'Auto* s'en fait alors régulièrement l'écho.

En dépit du lancement officiel de la préparation des Jeux de Barcelone le 5 juillet 1936 à Garches, sous l'égide de la FSGT, les huit cents personnes composant la délégation française ne pourront se rendre en Espagne. Également envisagé par Lagrange, un projet de « Jeux méditerranéens » ne verra jamais le jour. Les participations d'athlètes français aux Jeux olympiques ouvriers de février de 1937 en Tchécoslovaquie et à ceux d'Anvers en août de la même année n'eurent évidemment pas le même retentissement que l'olympiade nazie⁷⁵, ou la France, avec un total de dix-neuf médailles, se classe cinquième sur les quarante-neuf nations participantes.

74. « L'esprit olympique veut aussi que les Jeux se déroulent pacifiquement, servent au rapprochement entre les peuples et à la fraternité des races. Il n'en sera pas ainsi à Berlin. Chaque manquement doit être dénoncé [...] Il faut que les Jeux reviennent dans la tradition, qu'ils soient à nouveau régis par l'idée de son rénovateur, Monsieur Pierre de Coubertin. Les sportifs français s'y emploieront de toutes leurs forces ». *L'Humanité*, 28 juillet 1936. Cité par : Karen Bretin, Benoît Caritey, « Modèles et contre-modèles olympiques dans l'entre-deux-guerres », *op. cit.*, p. 29.

75. Jean-Marie Brohm, 1936. *Les Jeux Olympiques à Berlin* [1983], Paris, André Versailles éditeur, 2008.

Conclusion

Enserrés dans l'étroite temporalité du Front populaire, Zay et Lagrange ont échoué. Il leur aura manqué un temps politique plus long pour triompher de « l'enlèvement législatif⁷⁶ » des deux Chambres et convaincre les parlementaires du bien-fondé de leurs réformes, par-delà les expérimentations et projets déployés ici et là. Si l'opposition viscérale de l'extrême-droite n'est guère surprenante (dénonçant pêle-mêle une réforme « juive » digne d'un « État totalitaire socialiste et athée », aboutissant de facto à une « marxisation de la société française »⁷⁷) tandis que la droite parlementaire voit dans le projet de démocratisation de l'école la possibilité pour les « loups » (les classes populaires) « d'entrer dans la bergerie du lycée⁷⁸ », les réserves formulées par les partis et syndicats de gauche peuvent étonner. Situées à l'interface du primaire et du secondaire, les écoles primaires supérieures (qui ont fusionné avec les cours complémentaires) deviennent un lieu de crispation : le Syndicat national des instituteurs (SNI) craignant que leur rattachement au secondaire n'affaiblisse leur poids syndical. Mêmes réserves du PC à propos d'un enseignement technique qui risque à terme de devenir une « voie de garage » pour les élèves issus de milieux modestes. Le spectre de l'orientation par défaut et d'une méritocratie en trompe l'œil plane déjà.

Reste que l'on peut également lire cette courte période sous l'angle de son héritage et de sa dimension mémorielle : c'est peut dire qu'après le Front populaire (hors période de Vichy), l'idéal de la démocratisation s'imposera comme le creuset de toutes les réformes du système éducatif, du plan Langevin-Wallon jusqu'à la loi d'orientation de 1989, dite « loi Jospin ». C'est peu dire que le Front populaire aura constitué une formidable expérience éducative et pédagogique pour l'éducation physique scolaire. C'est peu dire que les principes d'engagement gratuit et désintéressé autour d'activités physiques et sportives accessibles aux jeunes gens et aux jeunes filles seront déterminants dans les poli-

76. Pascal Ory, *La belle illusion*, op. cit., p. 736.

77. *Ibid.*, p. 706.

78. *Idem.*

tiques conduites sous la IV^e République, bien avant des « années Herzog » encore parées de toutes les vertus. Perceptible dans le domaine de l'école, le legs du Front populaire est donc tout aussi important s'agissant des politiques sportives, des mouvements de jeunesse⁷⁹ et de l'éducation populaire⁸⁰, au point de dépasser sa propre temporalité : sa « capture » (au sens hydrographique du terme) par le régime de Vichy en témoigne autant que les velléités de leur mise en œuvre par les gouvernements successifs de la IV^e République⁸¹. Il en est finalement des réformes éducatives du Front populaire comme de l'éducation nouvelle. Comme le souligne Antoine Prost⁸², c'est quelquefois « au-delà » de l'école et de leur matrice originelle qu'il faut en lire les effets. Que dire enfin de l'œuvre de Zay lui-même, sinon qu'elle demeure sans pareille à ce jour⁸³. En témoignent ces quelques lignes, d'une troublante actualité :

Démocratiser l'enseignement, ce n'est pas l'encombrer, ce n'est pas précipiter vers la culture secondaire ou supérieure des milliers d'enfants et de jeunes gens à qui ne seront pas plus tard garanties les situations qu'ils croyaient pouvoir saisir à l'aide de parchemins devenus vains ; ce n'est pas augmenter le nombre de jeunes gens sans emploi et sans situation, qui fourniraient des déclassés et des aigris et qui feraient courir aux institutions de liberté le grave péril auquel elles n'ont pas survécu. C'est bien au contraire organiser et choisir⁸⁴.

79. On pense ici au domaine des colonies de vacances. Consulter : Laura Lee Downs, *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*, Paris, Perrin, 2009.

80. Benigno Cacérés, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, « Peuple et culture », 1964.

81. Frédéric Duthéil, Yohann Fortune, Jean-Marc Lemonnier (dir.), *Reconstructions physique et sportive sous la IV^e République 1946-1958*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2018.

82. Laurent Gutierrez, Laurent Besse, Antoine Prost, *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle 1930-1970*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, « Enseignement et Réformes », 2012.

83. On voudra bien lire à ce propos la préface de Pascal Ory, dans : Pierre Allorant, Olivier Loubes (dir.), *Jean Zay. Jeunesse de la République*, op. cit.

84. Jean Zay, *Souvenirs et solitude*, op. cit. p. 8.

Le développement du handball en temps de crises

D'une représentation scolaire à une représentation vichyste de l'éducation corporelle (1937-1948)

Lise Cardin

Que de chemin parcouru depuis la saison 1940-1941 au cours de laquelle se disputa un timide championnat de Paris! Citons plutôt quelques chiffres :

Saison 1940-1941: 8 clubs affiliés, une centaine de licenciés. Épreuve unique : Championnat de Paris.

Saison 1941-1942: 150 clubs affiliés, 1500 licenciés. Épreuves: Championnats régionaux et championnat de France première division.

Saison 1942-1943: 400 clubs affiliés, 4500 licenciés. Épreuves: Championnats régionaux, championnat de France féminin, championnat de France deuxième division¹.

1. Charles Thiébault, « À Niort, le titre du Handball », *Tous les sports*, 22 mai 1943, p. 1.

Ces propos de Charles Thiébault, sous forme de juxtapositions, affirment une croissance effrénée du handball en France au début des années 1940, cette pratique sportive prenant de plus en plus d'importance dans l'éducation des corps, notamment à l'école². Pourtant la période comprise entre 1937 et 1948 est associée à de nombreuses crises de tout ordre : politique, culturel, économique, social, etc. Dès lors, comment pouvons-nous expliquer cette relative continuité dans le développement du handball à ce moment-là ?

Pour proposer une focale sur cette pratique sportive, qui émerge en France dans l'entre-deux-guerres, nous partirons de l'hypothèse selon laquelle un développement ne peut avoir lieu que si le handball répond aux enjeux des différentes périodes entre 1937 et 1948. Autrement dit, sa représentation, au sens de Jodelet construisant « une réalité commune à un ensemble social³ », coïnciderait avec les attentes des acteurs en présence. Par conséquent, nous nous inscrivons à la croisée de l'histoire sociale et de l'histoire culturelle, nous intéressant en particulier aux « représentations collectives⁴ ». Témoin et transmetteur de la culture de masse, l'organe de presse « est vu [...] comme promoteur de cultures sportives auprès du lectorat et support de représentations sociales et politiques⁵ ». En raison de la faiblesse de sources institutionnelles sur cette période et d'une impossibilité de recueillir des témoignages directs, nous nous centrerons principalement sur les représentations du handball véhiculées par la presse sportive et généraliste⁶. Pour cela, nous avons identifié un certain nombre de journaux généralistes⁷, complété par des articles de

2. Lise Cardin, « Introduction et diffusion du handball en France : des origines étrangères à l'affirmation nationale française (1922-2004) », thèse de doctorat, Université de Strasbourg, 2019.

3. Denise Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.

4. Luc Vadelorge, « Où va l'histoire culturelle ? », *Ethnologie française*, n° 2, 2006, p. 357-359.

5. Tom Busseuil, « Le mouvement sportif communiste vu par les journaux *L'Auto* et *L'Équipe* (1934-1952) », *European Studies in sports history*, n° 10, 2017, p. 69-91.

6. Une augmentation significative du nombre d'articles mentionnant le handball dans la presse est particulièrement visible à partir de l'année 1937.

7. La consultation d'une majorité d'entre eux a été effectuée grâce au portail Gallica mis en place par la Bibliothèque nationale de France. Par exemple *Le Figaro*,

presses spécialisées, c'est-à-dire d'une part des journaux sportifs⁸ et d'autre part, les périodiques et journaux propres au handball.

À travers l'ensemble de ces coupures de presse à fonction et orientation politique diverses et variées, l'objectif consiste à pouvoir identifier le discours véhiculé autour de l'activité handball et ses représentations construites entre 1937 et 1948 pour expliquer la place grandissante prise par cette pratique dans l'éducation corporelle des jeunes. Celle-ci ne se limite pas à la sphère scolaire, mais s'inscrit dans de nombreux secteurs (ouvrier, fédéral etc.). Finalement, c'est un kaléidoscope de représentations, associé à des contextes particuliers, qui permet au handball de s'inscrire en adéquation avec les enjeux du moment, justifiant sa pratique et son développement. Autrement dit, le handball jouit d'une place de choix dans l'éducation des corps, que ce soit à l'école ou dans d'autres institutions, en raison de la construction de représentations de cette pratique qui mettent alternativement l'accent sur une caractéristique plutôt qu'une autre en adéquation avec le contexte politique, social et/ou culturel.

Une pratique adaptée aux femmes, en phase avec les enjeux des sports de l'entre-deux-guerres

Dans l'entre-deux-guerres, des organisations sportives alternatives au mouvement olympique, notamment en lien avec le sport féminin et le sport ouvrier, fleurissent en France. Rapidement le handball occupe une place de choix dans l'éducation des corps, perçu par les dirigeants et entraîneurs comme une option séduisante pour répondre aux diverses attentes de ces organisations.

Concernant le développement de la pratique sportive féminine, il faut remonter au début des années 1920 pour comprendre la représentation du handball comme étant un sport accessible aux femmes. En effet, le handball est un héritage du *hazéna*, sport féminin d'origine tchécoslovaque. Les journaux de l'époque

L'Humanité, Le populaire, Paris Soir, ou encore plus localement L'Est Républicain et L'Ouest-Éclair.

8. Tels que *L'Auto, L'Équipe, Tous les sports.*

font l'éloge de cette pratique sportive⁹, répondant *a priori* aux caractéristiques de l'idéaltype féminin et ses corollaires¹⁰: la grâce (l'esthétique, l'élégance, la beauté) et la maternité (la santé, l'éducation, la moralité, etc.), associées au nouveau corps recherché par les femmes. Sur les photographies accompagnant les différents articles¹¹, les joueuses affichent, en effet, des corps d'athlètes à la silhouette mince et élancée, qui rappellent la conception de Georges Hébert ou encore celles de Georges Demenÿ avec un corps ontologiquement sain auquel l'exercice physique permet développement et perfectionnement. Il ne s'agit plus seulement de soigner ou d'esthétiser, mais de renforcer et muscler les corps féminins, contrairement à la conception d'un corps valétudinaire qui nécessite d'être soigné et/ou préservé par la pratique physique¹². Au même titre que d'autres construits sociaux remis en cause dans l'entredeuxguerres, celui de la faiblesse du corps des femmes tend à se déliter au travers d'une telle conception véhiculée, entre autres, à partir des principes du *hazéna* puis du handball, justifiant sa place de choix dans l'éducation corporelle.

En complément de cette représentation associée au courant de l'émancipation des femmes, le handball bénéficie d'un contexte sportif favorable à l'émergence d'un nouveau sport collectif féminin. En effet, le développement du *hazéna* et du handball par les sportives françaises dans l'entre-deux-guerres renvoie à une période où les autres sports collectifs semblent critiqués, mettant à mal certaines caractéristiques associées à la féminité:

9. Nous pouvons retrouver, par exemple, les formulations suivantes: «quoi qu'il en soit, il semble dès à présent certain que le jeu de "hazéna" sera le jeu qu'adopteront tous nos clubs féminins», *Le Petit Parisien*, 21 mai 1922, p. 1; «sorte de water-polo terrestre qui est bien, à notre sens, le sport d'équipe idéal pour la femme», *Le Journal*, 17 avril 1922, p. 2.

10. Thierry Terret, *Histoire des sports*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 249.

11. Par exemple *Le Miroir des Sports*, 17 septembre 1924, p. 235; *Le Petit Parisien*, 22 mai 1922, p. 4.

12. Anaïs Bohuon, Grégory Quin, «L'éducation physique féminine (1919) de Georges Hébert: cultures et idéaux du corps féminin» in Froissart Tony, Saint-Martin Jean (dir.), *Le collège d'athlètes de Reims. Institution pionnière et foyer de diffusion de la Méthode naturelle en France et à l'étranger*, Reims, Épure, 2014, p. 204.

Le basket ball, avec ses déplacements restreints, son enfantin maniement de « balle », est vraiment trop mièvre ; le football est rude, en raison de l'effort qu'exigent les dimensions du terrain sur lequel se joue un match et le poids du ballon habituellement employé ; le rugby, dans l'ardeur de la compétition, devient fréquemment un exercice de violence athlétique qui, normalement, écarte toute manifestation de grâce et d'élégance, qualités sans lesquelles la « femme » ne saurait exister. [...] Il a donc fallu trouver autre chose, autre chose constituant un exercice athlétique et un jeu sportif attrayant, « spectaculaire », autant que possible. [...] Le jeu de hazena est une fort heureuse combinaison du basket ball et du football. Du basket, il tient la délicatesse et la courtoise ; au football, il a pris la finesse des combinaisons, et au rugby, la science de la « passe »¹³.

Parallèlement à cet essor, le handball trouve un écho favorable dans le mouvement ouvrier en pleine expansion dans un contexte de démocratisation des loisirs. Alors qu'à la fin du XIX^e siècle, la pratique sportive renvoie à une pratique de classe, la période de l'entredeuxguerres amorce une transformation des représentations et le monde des ouvriers va accéder aux sports avec une « extrême lenteur¹⁴ ». Si la lenteur est de mise aux origines, les chiffres¹⁵ cités par Suzanne Trist sont révélateurs de l'engouement suscité par cette ouverture avec un nombre de licenciés à la Fédération sportive et gymnique du travail (FSGT) qui passe de seize mille en 1934 à cent soixante mille en 1938 soit une multiplication par dix en quatre ans. Le handball, au même titre que l'ensemble du système sportif, bénéficie des mesures prises, notamment par Léo Lagrange, sous-secrétaire d'État aux loisirs et à l'éducation physique (EP), et Auguste Delaune, secrétaire général de la FSGT, dans la deuxième moitié des années 1930 : semaine de quarante heures, deux jours de repos hebdomadaires, congés

-
13. « Une nouveauté : le Hazena, jeu sportif féminin idéal. Une partie s'est jouée hier au stade Pershing », *Le Petit Parisien*, 22 mai 1922, p. 4.
 14. Pierre Arnaud, « Introduction. Sportifs de tous les pays...! », in Arnaud Pierre (dir.), *Les origines du sport ouvrier en Europe*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 21.
 15. Suzanne Trist, « Le patronat face à la question des loisirs ouvriers : avant 1936 et après », *Le Mouvement social*, n° 150, 1990, p. 54.

payés¹⁶. Bien que le football revête initialement un statut particulier dans le sport ouvrier¹⁷ en s'imposant comme le premier sport collectif et la première pratique, sa description par Henri Kleynhoff, défenseur du sport ouvrier, pourrait convenir pour tout sport collectif: «véritable sport de caractère socialiste dans lequel les équipiers coordonnent tous leurs efforts et leur volonté en vue d'une action collective et d'un résultat d'ensemble»¹⁸. Nous pouvons donc supposer que cette représentation associée aux sports collectifs contribue au développement du handball en France dans le cadre du sport ouvrier. Cependant, contrairement au football devenu professionnel induisant une recherche de performance et des conséquences associées¹⁹, le handball est une pratique totalement amatrice, associée principalement à des valeurs éducatives, de respect ou encore de jeu ou de loisir, à l'image des olympiades ouvrières dans lesquelles il s'inscrit: «démonstration péremptoire d'amateurisme intégral, de fairplay et de fraternelle amitié²⁰». Sa présence au programme de la contre-olympiade de Barcelone en 1936 confirme, d'une part, l'essor du handball au sein du mouvement sportif ouvrier. Et, d'autre part, elle nous amène à définir la représentation de cette pratique dans l'éducation des corps dans le milieu ouvrier. Elle ne serait pas du tout associée à l'esprit du national-socialisme mais plutôt représentée comme une pratique éducative véhiculant les valeurs de ce mouvement sportif: amateurisme, solidarité, égalité, amitié fraternelle, fair-play, etc.

16. FSGT, Plaque de 80^e anniversaire du sport travailliste en Alsace 1902-1982, ANMT 2009 015 003.

17. Pour exemple, lors du congrès national de la FSGT en décembre 1935 de Lille, les dépenses liées au football représentent près de 85 % du budget accordé aux sports. Nicolas Ksis, «Le mouvement ouvrier balle au pied, culture populaire et propagande politique : l'exemple du football travailliste en région parisienne (1908-1940)», *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n° 88, 2002, p. 93-104.

18. Henri Kleynhoff, «La coupe de l'humanité», *L'Humanité*, 17 avril 1911 (cité dans Ksis, 2002, p. 94).

19. Jean-Louis Debatty, «Le sport ouvrier socialiste. Esquisse d'une histoire en Belgique et en Europe jusqu'en 1945», *Analyse*, n° 89, 2011.

20. ANMT 2009 015 002.

Un sport éducatif et facile d'accès en adéquation avec les attentes de l'école

Cette valence éducative du handball est particulièrement mise en avant dans le contexte scolaire où cette pratique jouit très rapidement d'une place de choix dans l'EP des jeunes français. «Allons, le hand-ball est bien parti... et il est certain que l'an prochain nombreux seront les établissements qui pratiqueront ce jeu excellent pour l'athlétisme !...²¹». Intégré au programme des jeux internationaux universitaires de Paris en 1937, cette compétition correspond à la première rencontre officielle de handball en France, en dehors du système ouvrier, permettant aux enseignants et étudiants de découvrir cette pratique. Le handball bénéficie clairement du contexte de mise en scène du sport et d'utilisation à des fins politiques au milieu des années 1930²². En effet, la première équipe de France universitaire est constituée lors de ces jeux pour pallier aux absences de la Hongrie et de la Pologne, évitant d'annuler le tournoi de handball au dernier moment et de mettre en évidence une faiblesse de la France dans un contexte géopolitique particulier.

En parallèle, l'arrivée de cette pratique en France, lors de ces jeux, coïncide avec l'institutionnalisation du sport scolaire et le handball bénéficie de cet engouement pour se développer avec, la création dès l'année scolaire 1937-1938 – soit quelques mois après la fin des jeux universitaires internationaux – du 1^{er} championnat de handball en France : le championnat scolaire de Paris. L'OSSU est créé en 1938 par Jean Zay, ministre de l'Éducation nationale du 4 juin 1936 au 10 septembre 1939, et a pour rôle de servir de « trait d'union entre l'Université et le mouvement sportif²³ ». Constituant un allié et non un concurrent des fédérations sportives, le sport scolaire va rapidement devenir le vecteur de

21. « Chaptal, champion en hand-ball ! », *L'Auto*, 10 mars 1939, p. 6.

22. Alfred Wahl, « Sport et politique, toute une histoire ! », *Outre Terre*, n° 8, 2004, p. 14.

23. Fatia Terfous, « Le sport scolaire et universitaire entre 1936 et 1944 : retour sur les enjeux politiques et sportifs », in Renaud Jean-Nicolas, Grall Julie, Delas Yann (dir.), *Penser le sport scolaire, pensées sur le sport scolaire (1880-2013)*, Clapiers, AFRAPS, 2014, p. 108.

diffusion le plus actif du handball à l'échelle nationale. Bien que tous les sports soient concernés, le handball, en tant que nouvelle pratique, va donc connaître cet essor dès son introduction en France. La rapidité de cet engouement ne s'avère possible dans le milieu scolaire qu'en raison d'une adéquation entre la représentation associée à cette pratique et les valeurs transmises à l'école.

Le handball – est un jeu idéal pour des classes nombreuses. Il est sans danger, mais non pas sans vertus. [...] Dans la joie, il fait vraiment naître l'esprit de discipline, le sens de la collectivité. [...] Plus tard, il [l'élève] arrive à donner à la QUALITÉ du jeu plus d'importance qu'au RÉSULTAT lui-même. C'est surtout DANS CET ESPRIT que ce jeu doit être pratiqué²⁴.

Ce témoignage et les valeurs associées par M. Desjardins, professeur d'EP au collège de Dieppe, semblent répondre aux attentes de l'école quant à l'éducation corporelle des jeunes. À ce propos, le handball apparaît dans la presse comme un sport accessible à tous et à toutes, tant dans la compréhension des règles que dans l'accès aux infrastructures, facilitant son intégration scolaire. En effet, il faut « lancer le ballon dans le but adverse en se servant uniquement des mains », « seul le gardien de but a le droit de se servir des pieds²⁵ ». Aussi, la logique interne avec l'ensemble de ces règles ne semble pas constituer de difficulté de compréhension ni d'exécution, contrairement à d'autres pratiques telles que le rugby où pour comprendre le jeu, il est nécessaire d'avoir assimilé différentes règles essentielles. « La balle à la main est un jeu simple, à la portée de tous les sportifs des deux sexes²⁶ ». Par conséquent, ce jeu « très athlétique, très spectaculaire, pas brutal, et qui devrait être pratiqué en France pour le plus grand bien

24. S.n., « Le handball? Mais c'est... "L'Association à la main" en honneur depuis 21 ans aux collèges de garçons et de filles de Dieppe », *L'Auto*, 7 septembre 1940, p.1; « Le handball a fait ses preuves... même en France », *L'Auto*, 7 septembre 1940, p. 2.

25. Gaston Frémont, « Plus de 100 000 joueurs pratiquent le handball en Allemagne: ce jeu très athlétique n'est pas brutal », *L'Auto*, 25 août 1940, p. 1.

26. S. n., « Le handball à l'UFOLEP », *L'Auto*, 27 septembre 1940, p. 4.

de notre jeunesse »²⁷ semble prendre l'avantage sur d'autres sports collectifs à l'école : « le rugby est suspect à cause de sa brutalité ; le football, à cause du racolage. Il y a place pour un nouveau grand jeu²⁸ ».

Ceci est d'autant plus prégnant dans la logique de développer la santé par l'EP et le sport, politique menée par le Front populaire à la fin des années 1930. Cette conception, en adéquation avec les objectifs de l'EP scolaire de l'entre-deux-guerres, semble mise en avant par les précurseurs de cette pratique pour en faire la propagande : « Il y a un autre avantage : c'est que le jeu exerce une influence étonnante sur le développement physique, tous les membres du corps étant mis en activité d'une façon uniforme et variée pourtant. La conséquence en est, sans doute, l'amélioration de toutes les parties de l'organisme sans admettre un excès d'effort²⁹ ». Dans sa lettre du 20 octobre 1937³⁰, Pierre de Rocca Serra, directeur technique de l'Office du sport universitaire (OSU), sollicite justement les enseignants d'EP pour faire une « utile propagande pour ce sport ». Si le handball semble apprécié par ce responsable de ce dernier, il semble que ce soit avant tout pour sa valeur physique et morale, s'inscrivant en continuité avec l'éducation proposée à l'école : « il serait intéressant de créer en France ce sport éminemment athlétique et convenant parfaitement aux qualités de rapidité, d'intelligence, de souplesse et de correction qui doivent être exigées des potaches et des étudiants³¹ ». Ainsi, les enseignants d'EP, en recevant ce courrier, ne peuvent concevoir cette pratique autrement qu'à travers la représentation qui en est faite par l'institution.

27. Gaston Frémont « Plus de 100 000 joueurs pratiquent le handball en Allemagne », art.cit, p. 2.

28. S. n., « Un nouveau sport ? Les premiers pas du handball », *Le Figaro*, 18 octobre 1937, p. 6.

29. IAAF (Comité de FieldHandball), *Le jeu de ballon à la main*. Introduction, Description, Règles officielles, 1928, p. 4-5.

30. Pierre de Rocca Serra, « Lettre de directeur technique de l'OSU du 20 octobre 1937 », in Picard Christian, *Tribulation d'un piqué de Hand*, Gentilly, FFHB, 1997, p. 12.

31. *Idem*.

Un sport complet pour former l'homme nouveau souhaité par le régime de Vichy

Cette absence de brutalité, associée à la notion d'harmonie, est également mise en avant pour correspondre aux attentes du régime de Vichy en termes d'éducation corporelle. Dans un article intitulé «Le handball jeu agréable et distrayant», nous pouvons retrouver le plaidoyer suivant: «c'est un jeu où la brutalité ou même la force n'a pas, et ne peut s'exercer. Il est harmonieux, à culture pulmonaire, puisque la course y joue un grand rôle. Il cultive l'adresse des bras et des mains ainsi que les réflexes. [...] Il peut être joué par tous jeunes gens mêmes des enfants³²». L'harmonie associée au handball avec un développement de l'ensemble des parties du corps ainsi que la notion d'athlète complet assimilée aux joueurs qui courent, sautent et lancent, constituent autant d'arguments en faveur de cette forme de pratique. La couverture de l'ouvrage *Le handball (ballon à la main)* proposé par le Commissariat général à l'éducation générale et sportive (CGEGS) en 1941 illustre explicitement cette représentation associée au handball avec le dessin d'un handballeur en position de shoot. Avec ses lignes épurées et le corps de l'athlète évidé, nous avons l'impression d'être en présence d'un corps fin et élancé, aux muscles saillants tant sur le haut du corps que sur le bas. Cette couverture pourrait être l'illustration de la conception d'un corps harmonieux ou d'un «athlète complet», véhiculée dès l'entre-deux-guerres, reprise par le gouvernement de Vichy, l'Antiquité grecque correspondant à un modèle à suivre: «l'athlète antique est largement imité car il affiche une “beauté éternelle”³³».

Finalement le développement du handball pendant la période du régime de Vichy atteste des valeurs ou idéologies vichystes associées à cette pratique. D'ailleurs, Villemot, affichiste ayant collaboré avec le régime de Vichy notamment en proposant *Le serment de l'athlète* (1943), signe une affiche parue en 1940 faisant la propagande du handball dont le titre est évocateur: *Jeunes gens*,

32. Alfred Spitzer, «Le handball jeu agréable et distrayant», *L'Auto*, 26 août 1940, p. 2.

33. Daphné Bolz, «Le sportif comme homme nouveau. Comparaison Italie fasciste/Allemagne nazie», *Annual of CESH*, Hoya, NISH, 2005, p. 65.

*jeunes filles, pratiquez le handball. Vitesse. Résistance. Adresse*³⁴. Le parallèle avec son triptyque politisé *Travail. Famille. Patrie* (1943) ne laisse aucun doute quant aux commanditaires de cette affiche. La reprise d'une pratique sportive et sa représentation par les acteurs politiques semble alors pouvoir justifier d'un tel développement en France, dans une période de crise pour d'autres pratiques sportives.

À ce titre, le handball bénéficie d'un contexte de « réorganisation complète du mouvement sportif³⁵ » avec une restructuration des fédérations autour d'un projet commun, celui du Comité national des sports. Plus précisément, puisque « le régime de "Vichy" a fait du sport sa "propriété"³⁶ » en raison d'une adéquation des valeurs attribuées au sport avec l'idéologie poursuivie, à la suite de la défaite militaire de 1940, prônant la régénérescence de la race, le retour à l'ordre et aux valeurs de discipline, un réel contrôle sur le monde sportif est exercé. C'est ainsi que la Fédération française de handball (FFHB) est créée en 1941, avec René Bouet, un pongiste proche de Jean Borotra et du colonel Pascot, désigné comme président. Le côté novateur de cette pratique et son absence d'institutionnalisation permet aux acteurs du régime de Vichy de s'approprier ce sport, d'en contrôler le développement et de véhiculer une représentation positive à leurs yeux.

D'ailleurs, le handball bénéficie de l'image des sports collectifs, en totale harmonie avec l'idéologie véhiculée par le régime de Vichy : « particulièrement éducateurs [...] ils constituent une école de vertus sociales. Intellectuellement, ils apportent un remarquable complément aux études scolaires en habituant les jeunes à réfléchir aux questions d'organisation et de commandement³⁷ ». De façon générale, les sports collectifs reçoivent une attention tout particulière au moment de la réorganisation

34. Affiche de Villemot, 1940, Archives de l'association Leg'Hand.

35. Christophe Pécout, « La politique sportive du gouvernement de Vichy : discours et réalité », *Cahiers de psychologie politique*, n° 7, juillet 2005, § 12..

36. Jean-Paul Callède, « Les politiques du sport en France », *L'année sociologique*, n° 52, 2002, p. 448.

37. Secrétariat d'état à l'éducation nationale et à la jeunesse et CGEGS, Instructions officielles de l'éducation physique, 1^{er} juin 1941.

des structures institutionnelles à la suite de la publication de la Charte des sports. En complément, dans la différenciation des rôles selon les joueurs, une importance accrue est accordée au capitaine de l'équipe. «À la mi-temps, les joueurs se rendront près de leur but, autour de leur capitaine, qui pourra librement leur faire la critique du jeu, leur donner des directives ou les envoyer au vestiaire»³⁸. Ces rôles attribués au capitaine semblent reprendre les principes du «culte du chef»³⁹, idéologie mise en avant par l'État français pendant le régime de Vichy, avec un acteur principal qui dirige le reste du groupe.

Le handball, sport collectif, ne peut que jouir de ces décisions, d'autant plus qu'il est développé en priorité dans le système éducatif, élément charnière dans la mise en place de la politique de Vichy :

Un être humain est corps, âme & esprit. La formation & le développement des enfants ne doivent pas porter seulement sur leur intelligence spéculative & leur mémoire, mais aussi sur leur force physique, leur intelligence pratique & leur caractère. C'est pourquoi, dans tous les établissements d'enseignement, une part importante sera désormais consacrée à l'Éducation générale & sportive⁴⁰.

La mise en avant d'une représentation du handball qui correspond aux finalités de l'éducation générale et sportive (EGS) et aux attentes du régime de Vichy justifie alors son développement dans l'éducation corporelle des jeunes, tant dans le milieu scolaire que dans le milieu fédéral. Cette période (1940-1944), qualifiée de crise pour certains, apparaît en réalité très positive dans le développement du handball en France et cette pratique prend progressivement de l'importance dans l'éducation corporelle.

38. Cormontagne R., Doradou R., *Le jeu de hand-ball*, FFHB, 1942, p. 64.

39. Gilles Martinez, Thierry Scotto di Covella, *La France de 1939 à 1945. Le régime de Vichy, l'Occupation, la Libération*, Paris, Seuil, 1997, p. 49.

40. État français, Secrétariat d'État à l'Éducation nationale et à la jeunesse, Les champs d'action du Commissariat général à l'éducation générale et aux sports, n.d., p. 2, Archives FFHB.

Un sport germanique justifiant sa pratique sous l'Occupation

En parallèle de la représentation positive du handball sous le régime de Vichy, la mise en avant de certaines de ses caractéristiques contribuent à son développement en zone occupée, en particulier son origine géographique. En effet, le handball est initié à l'aube des années 1920 en Allemagne. En 1919, l'Allemand Carl Schelenz, considéré par tous comme le « Père du Handball », codifie le handball à onze joueurs, inspiré par diverses pratiques existantes, notamment féminines. Pendant l'Occupation, cette origine germanique pourrait s'avérer être un vecteur facilitateur de la poursuite du développement du handball en France. L'Allemagne n'ayant qu'un seul but « s'assurer la maîtrise du sport européen et du mouvement olympique⁴¹ », les relations sportives entre la France et l'Allemagne ne s'inscrivent que dans un sens unilatéral « qui ne laisse place qu'aux initiatives de l'occupant⁴² », la pratique sportive étant perçue par l'ambassade d'Allemagne comme « la panacée destinée à détourner l'attention des Français⁴³ ». Nous pouvons donc supposer que, dans cette logique, l'occupant allemand ne va pas s'opposer aux manifestations de handball voire même pourrait les initier, véhiculant une forme de sa propre culture et la diffusant à une grande partie du territoire.

Par exemple, les 4 et 5 avril 1942, des rencontres de handball à sept et à onze joueurs sont organisées au Vélodrome d'Hiver puis au cynodrome de Courbevoie entre une équipe du Nord et une équipe du Sud. La présence du handball lors de cet événement,

41. Jean-Louis Gay-Lescot, « Politique sportive française et relations franco-allemandes durant la période de l'Occupation (1940-1944) », in Delaplace Jean-Michel, Treutlein Gérard, Spitzer Gérard (dir.), *Le sport et l'éducation physique en France et en Allemagne. Contribution à une approche socio-historique des relations entre les deux pays. Actes du symposium franco-allemand d'histoire du sport et de l'éducation physique. UFR STAPS Montpellier. septembre 1992*, Marseille, Éditions AFRAPS, 1994, p. 85.

42. *Idem.*

43. Hans-Joachim Teichler, « Étapes des relations sportives franco-allemandes de 1933 à 1943 », in Delaplace Jean-Michel, Treutlein Gérard, Spitzer Gérard (dir.), *Le sport et l'éducation physique en France et en Allemagne...*, *op. cit.*, p. 74.

autorisé par l'occupant, et suivi par des journaux dont le caractère collaborationniste semble pointer du doigt⁴⁴, confirme l'idée selon laquelle le handball a bénéficié du contexte d'occupation et une politique de Vichy collaborationniste pour se développer. Nous pouvons percevoir une forme de proximité avec l'occupant induisant une collaboration probable pour l'organisation de cet évènement.

En complément du développement du handball fédéral, cette période est également marquée, compte tenu du contexte géopolitique, par un développement de la pratique dans le milieu militaire. Le 3 juin 1941, au Parc des Princes, un match de handball suivi d'un match de football sont organisés par la troisième compagnie de radiotélégraphistes de l'armée d'occupation. « Animé, divers et plaisant, le match de handball souleva souvent l'enthousiasme. On y admira l'excellence de la condition physique des deux onze de l'armée de terre et de l'aviation⁴⁵ ». La marine allemande contribue également la diffusion de cette pratique auprès de la population française en proposant au stade Jean Bouin des « épreuves d'athlétisme⁴⁶ » dont le handball en octobre 1941.

Ainsi, ces différentes actions de propagande, participant à l'éducation corporelle des Français, ne semblent pas anodines et contribuent à renforcer l'hypothèse selon laquelle le développement du handball en France bénéficie d'un statut particulier durant la phase d'Occupation en raison de son origine germanique. Par conséquent, c'est bien par une accentuation d'une autre facette du handball que le développement de cette pratique en temps de crise peut se poursuivre et que ce sport gagne une place de choix dans l'éducation corporelle des jeunes.

44. *Le Miroir des Sports* est interdit à la Libération en raison de son caractère collaborationniste et n'est réédité ensuite que le 9 avril 1951. Le journal *La France Socialiste* est un organe collaborationniste français, fondé par André Picard, pendant l'Occupation. *L'Auto* est « accusé de collaboration est frappé d'interdiction de parution » (Busseuil T., 2017, p. 80). *Paris-Soir* fait paraître une édition allemande pendant l'Occupation avec le journaliste Pierre Mouton comme rédacteur en chef.

45. Robert Boutin, « Entre deux sélections allemandes. jeu indirect... Football lent », *L'Auto*, 3 juin 1941, p. 3.

46. « Les athlètes de la Marine Allemande à Jean-Bouin », *Paris Soir*, 1^{er} octobre 1941, p. 4.

À l'inverse, en zone libre, cette représentation d'un sport germanique semble complètement disparaître et ce sont les arguments davantage en faveur d'une pratique éducative et complète qui justifient la poursuite de son développement. « Tout d'abord, il a fallu vaincre l'animosité à l'égard du mot allemand "handball" » rapporte Alice Kaufmann, « grande dame du handball autrichien [...] résistante pendant la seconde guerre mondiale⁴⁷ » dans le *Lyonnais*⁴⁸. Si finalement, « la réussite dépassa l'attente⁴⁹ » avec très rapidement soixante-cinq clubs participant à un championnat en zone Sud⁵⁰, ces résistances de la part de la population soulignent à quel point la constitution d'un panel de représentations associées au handball s'avère propice à son développement. Ainsi, à l'image des quatre années d'occupation, intitulées « années noires⁵¹ », qui transforment le pays en une « France morcelée » entre « *quatre France*⁵² », ces différents contextes modèlent des représentations du handball différentes en adéquation avec les attentes de la population et des acteurs politiques.

Un sport adapté à toutes et tous pour répondre aux enjeux de la IV^e République

Ce kaléidoscope de représentations avec la mise en exergue d'un élément par rapport à un autre en fonction des contextes se vérifie à la Libération. Par exemple, le 6 mai 1948, trois rencontres de handball ont lieu à l'occasion du tricentenaire du rattachement de l'Alsace à la France : un match masculin entre

47. Alice Kaufmann, « Déjà en juin 1946, eut lieu la 1^{ère} rencontre internationale », *Wiener Zeitung*, 1^{er} mars 1995, traduit par Claude Rinck, Lettre de Claude Rinck à Simone Bernoville du 7 juillet 2008, Archives FFHB.

48. Simone Bernoville, « Les débuts du handball féminin en France », *Revue EP&S*, n° 327, 2007, p. 15.

49. Alice Kaufmann, « Déjà en juin 1946, eut lieu la 1^{ère} rencontre internationale », art. cit.

50. Christian Picard, « Éditorial », *Le hand-ball lyonnais*, n° 4, FFHB Ligue du Lyonnais, saison 1979-1980, p. 1.

51. Jean-Pierre Azéma, François Bédarida, *La France des années noires*, Paris, Le Seuil, 2000.

52. Jean-Pierre Rioux, Jean-François Sirinelli, *Histoire culturelle de la France. Le temps des masses. Le xx^e siècle*, Paris, Éditions Points, 2001, p. 247.

une sélection d'Alsace et la Suisse⁵³, une rencontre scolaire (Mulhouse-Nord contre Mulhouse-Sud) et une rencontre féminine (Mulhouse – Strasbourg)⁵⁴. Cet événement s'inscrit dans une symbolique forte: célébrer la désannexion par une manifestation de handball semble faire disparaître, du moins dans les représentations collectives, cette coloration germanique de la pratique. Ceci pourrait donc laisser croire que ce sport n'est plus lié à une connotation relative à son origine.

Par contre, dans un contexte sanitaire et démographique désastreux où le souci premier de la France est de repeupler et fortifier la nation, la mise en exergue de sa représentation d'un sport complet et harmonieux, véhiculée sous le régime de Vichy, perdure jusque dans les années 1950. «L'avènement d'un homme nouveau, plus complet, plus proche de l'idéal antique – corps, culture et perfection» recherché à la Libération⁵⁵ apparaît compatible avec la pratique du handball, qualifié explicitement de «sport complet⁵⁶» ar le président de la FFHB dans le titre de son article.

En complément, son image d'un sport adaptable, accessible aux plus jeunes et aux femmes, lui confère un rôle important dans l'éducation corporelle, notamment par le biais de l'école, d'autant plus que l'introduction du handball à sept joueurs répond à la condition physique déplorable des français et aux problématiques d'infrastructures du moment. Avec le plan de redressement national français et la répression économique ne donnant clairement pas la priorité sur la construction des infrastructures sportives, la trajectoire du handball apparaît comme moins perturbée que d'autres pratiques telles que la natation. Pouvant se jouer à partir d'«installations rudimentaires» au même titre que l'athlétisme⁵⁷, ce dernier

53. Bureau fédéral FFHB du 12 février 1948.

54. *Handball*, n° 24, FFHB, mai 1948, p. 3.

55. Marianne Amar, *Nés pour courir. Sport, pouvoirs et rébellions. 1944-1958*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1987, p. 43.

56. Charles Petit Montgobert, «Le hand-ball. Sport complet», *Cahiers techniques et pédagogiques de l'INS*, n° 2, 1949.

57. Olivier Chovaux, «Football-association et mise en forme sportive de l'éducation physique scolaire: une capillarité singulière?» in Attali, Michaël, Saint-Martin,

constituait à lui seul un véritable programme d'éducation physique. [...] Exempt de brutalité, il aide indiscutablement les éducateurs physiques qui trouvent dans sa forme jouée un moyen attrayant et complet d'éduquer, tout en intéressant les élèves, garçons et filles. [...] parce qu'il est un sport de balle à la main et que la main, « meilleur outil de l'homme » le rend accessible à tous et permet très rapidement la réalisation concrète des combinaisons tactiques les plus subtiles et les plus compliquées. [...] C'est le sport de toutes les saisons, car sa conception à 7 joueurs en fait un magnifique sport de salle pour la saison pluvieuse et froide⁵⁸.

Nous retrouvons dans ces propos l'absence de brutalité, le moyen d'éduquer les jeunes ou encore la complétude de l'éducation corporelle, déjà mis en exergue dans les périodes précédentes et pouvant justifier l'importance accordée à cette pratique sportive. La place du handball dans le sport scolaire et le contexte d'échanges nombreux entre le monde scolaire et le monde fédéral⁵⁹ contribue au développement de cette représentation, quel que soit le milieu concerné. À ce sujet, le handball est d'ailleurs présenté, dans le journal *L'OSSU* en janvier 1949, comme le porte-drapeau du sport scolaire, bien entouré du hockey et du football. La symbolique proposée est importante, pouvant nous permettre d'émettre l'hypothèse selon laquelle le handball est un sport scolaire par excellence et dont le développement serait fortement encouragé par l'OSSU, du moins dans les imaginaires collectifs. Autrement dit, la représentation de ce sport semble en complète adéquation avec les valeurs véhiculées par l'institution du sport scolaire et le milieu éducatif, au point d'en être le re-

Jean (dir.), *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^e siècle à nos jours*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014, p. 175.

58. Joël Fleury, « Origines et réflexions sur les sports collectifs », *Handball*, n°27, FFHB, janvier 1949, p. 4.

59. Le rattachement du service de la Jeunesse et des Sports au Commissariat à l'Éducation nationale le 5 février 1944 facilite cette construction de lien entre les fédérations sportives et scolaires et la mise en place d'actions conjointes.

présentant, à l'inverse des sports de combat associés à un effort violent qui restent « donc à la porte de l'école⁶⁰ ».

Conclusion

Nous avons identifié les représentations associées à la pratique du handball entre 1937 et 1948 dans l'objectif de comprendre le développement continu de cette pratique et son inscription dans l'éducation corporelle des jeunes français.

Dans le cas du handball, ce contexte de crises s'avère être constructif et bénéfique au développement de la pratique sportive qui s'inscrit dans une relative continuité. C'est donc plutôt une vision positive de la crise qu'il faut percevoir ici, les éléments de crises ont permis au handball d'avancer, de se développer et de s'institutionnaliser. Si pour certaines pratiques, nous pouvons noter une forme de déséquilibre ou de recul, pour le handball le kaléidoscope des représentations qui lui sont associées a toujours permis de choisir un prisme en adéquation avec les attentes des différents milieux, des différentes idéologies ou des différents contextes.

Ainsi, à l'image de la politique menée par Pascot, caractérisée par des « ambiguïtés⁶¹ », la période entre 1937 et 1948 est marquée par une représentation bivalente du handball avec une dialectique entre une pratique germanique pouvant être considérée comme un sport de collaboration avec l'occupant et un sport complet qui véhicule les valeurs éducatives en accord avec les attentes sociétales et scolaires. Les acteurs de la FFHB, mais également les hommes politiques et les enseignants d'EP manient habilement l'une ou l'autre représentation en fonction du contexte, pour en tirer profit.

60. Jean-François Loudcher, « L'innovation pédagogique et didactique en EPS : le cas de la diffusion des activités de combat » in *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^e siècle à nos jours*, op. cit., p. 116.

61. Marianne Lassus, « Des pelouses de rugby aux salons de Vichy : le colonel Pascot, commissaire général aux sports (avril 1942 – août 1944) », in Arnaud Pierre, Terret Thierry, Saint-Martin Jean, Gros Pierre (dir.), *Le sport et les Français pendant l'Occupation (1940-1944)*, t. 2, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 56.

La réforme de l'éducation physique de Lucien Barnier

Rupture ou continuité avec les intentions généreuses du Front populaire ?

Jean Saint-Martin

Introduction

Dans la seconde moitié des années 1930, Lucien Barnier, enseignant d'éducation physique (EP) au lycée Michelet de Vanves, multiplie les initiatives pour participer aux débats que le Front populaire va relancer au sujet de la nécessaire réforme de l'enseignement de l'EP dans le système éducatif français¹. Grâce à l'action de Jean Zay, qui officialise notamment l'allongement de la scolarité obligatoire à 14 ans pour les deux sexes (loi du 9 août 1936), secondé par Léo Lagrange et Pierre Dezarnaulds qui poursuivent l'œuvre inachevée d'Edouard Herriot², le temps presse et

1. Cette réforme s'inscrit dans ce cadre de l'importante réforme scolaire engagée dès 1936 par le ministre de l'Éducation nationale.
2. Pierre Dezarnaulds avoue notamment que sa proposition de loi du 29 juin 1937

les problèmes sociaux ainsi que les bouleversements géopolitiques poussent le Front populaire à trancher s'il veut mener à terme ses promesses en matière de politique de régénération pratique de la race française. Il s'agit de plus de répondre aux constats réalisés par Lucien Barnier qui n'hésite pas à évoquer «le nombre effrayant des déficients et des inaptes (près de 80 %)» en EP. La modernisation de cet enseignement trouve ainsi place dans deux projets ministériels. Elle s'inscrit d'une part dans la politique du ministre de l'Éducation nationale, Zay, et sa volonté de réformer le système éducatif français. Elle est sollicitée d'autre part dans celle du ministre de la Santé publique, Henri Sellier, et sa volonté de préconiser une éducation en plein air. Grâce aux convictions de deux sous-secrétaires d'État, Dezarnaulds⁴ à l'EP et Lagrange aux sports et aux loisirs en 1936, l'EP devient omniprésente dans les projets gouvernementaux d'hygiène et de santé publiques. Si l'année 1936 et le début de 1937 laissent le souvenir d'une activité débordante⁵, ce sont finalement les deux arrêtés du 23 mars et du 11 juillet 1938 qui tranchent la question en maintenant l'horaire hebdomadaire de l'ensemble de la scolarité primaire à trente heures. L'enseignement général est cependant allégé de six heures dont trois sont consacrées au sport et au plein air et trois réservées aux modes d'éducation plus libres (les loisirs dirigés). Pour Zay en effet, «les programmes actuels sont trop chargés, ils sont cause d'un surmenage intellectuel. C'est la culture physique rationnelle qui doit être à la base de toute l'éducation physique⁶». Dans la

s'inspire largement des travaux d'Herriot, *Journal Officiel*, Débats parlementaires, Chambre, annexe n° 2 689, p. 887-888.

3. Lucien Barnier, «Réponse au questionnaire concernant l'Éducation physique dans les établissements secondaires» remise à l'Administration centrale en décembre 1935, Archives nationales, Dossier F44/37, p. 1.
4. Pierre Dezarnaulds est l'un des cinq députés radicaux du Loiret, département français dont est aussi originaire Jean Zay.
5. Le plus souvent la presse approuve les intentions ministérielles en matière de culture physique et d'hygiène publique. Dans son édition du 16 janvier 1937, *le Temps*, quotidien de droite, encourage même les initiatives gouvernementales en la matière.
6. *Journal Officiel*, Débats Parlementaires, Chambre, séance du 9 juillet 1936, annexe n° 617, p. 12-53.

préface des *Cahiers de pédagogie moderne sur l'enseignement du premier degré*, ses propos sont aussi très explicites :

Dans la poursuite du dessein général de réajustement de l'École française à tous ses degrés aux besoins de la vie nationale, qui m'est apparu comme une préoccupation pressante de l'heure présente, l'éducation physique de l'enfance et de l'adolescence, est au premier plan. Rien ne doit être sacrifié de la culture véritable de l'esprit, et personne ne pense chez nous à je ne sais quel culte barbare de la force. Mais, sans doute, a-t-on trop négligé ce qui est du corps : c'est encore bien servir l'esprit que d'assurer un développement harmonieux et équilibré de tous les organes⁷.

Pour Jean-Pierre Rioux, le Front populaire semble « avoir laissé épanouir la créativité populaire et légitimé politiquement, nationalement et moralement les libres curiosités des masses⁸ ». Pascal Ory estime que l'élément le plus décisif de la politique culturelle de ce gouvernement se situe autour de « l'invention d'une conception ouverte de la culture, qui accorde une place à la culture populaire et à la culture de masse⁹ ». Peut-on néanmoins réduire les avancées du Front populaire aux seules initiatives de ses responsables politiques ? Dans quelle mesure ces derniers entendent-ils les professionnels de l'EP de cette époque pour adapter leurs intentions généreuses aux nécessités du moment ? En quoi, l'œuvre du Front populaire en matière de réforme de l'EP accorde-t-elle une place singulière aux acteurs autres que ceux de l'État ? À travers les propositions de Barnier¹⁰, il s'agit donc de défendre toute la richesse d'une histoire d'en bas qui se concentre sur la vie des gens ordinaires. Celle-ci appréhendée à travers leurs

7. Jean Zay, « Préface », *Les Cahiers de pédagogie moderne sur l'enseignement du premier degré*, n° 2, 1938, p. 5.

8. Jean-Pierre Rioux (dir.), *Le Front populaire*, Paris, Tallandier, 2006, p. 67.

9. Pascal Ory, « La culture pour tous », in *Le Front populaire*, *op. cit.*, p. 92.

10. Les deux principales sources écrites étudiées sont Lucien Barnier, « Réponse... », *op. cit.*, et le rapport remis le 14 juin 1936 consacré à « L'Éducation Physique dans les établissements d'enseignement secondaire. Améliorations à apporter d'urgence à son enseignement et à son organisation », Archives nationales, Dossier F44/37, Documents n° 3 et n° 4.

croyances, leurs mentalités, leurs pratiques quotidiennes, leurs valeurs, leurs luttes¹¹. Il s'agit de mieux comprendre les arguments développés par cet acteur au sujet de la « réorganisation totale de l'éducation physique ¹² » qu'il appelle de ses vœux. Il s'agit aussi d'expliquer quels sont les arguments de Barnier pour convaincre Zay, Dezarnaulds et Lagrange de la nécessité de défendre une dimension empirique de cette réforme disciplinaire.

Un indispensable programme d'hygiène pratique

Si depuis le 9 février 1934, l'EP est officiellement rattachée au ministère de santé publique, l'arrivée au poste de Premier ministre de Léon Blum le 4 juin 1936 prolonge ce rattachement en confiant à Dezarnaulds le soin d'inscrire encore plus durablement l'enseignement de l'EP dans une perspective sanitaire¹³. Il est vrai que la France doit faire face à plusieurs fléaux sociaux, dont la tuberculose qui tue sur le territoire français une personne toutes les quinze minutes¹⁴. Dans son rapport de 1935, Barnier aborde déjà cette question. Il alerte les responsables politiques et les inspecteurs généraux qui lui ont demandé ce rapport sur la nécessité de concevoir un plan équilibré de réorganisation de cet enseignement. Selon lui,

Les programmes constituent la partie délicate d'un plan de réorganisation. Actuellement, les horaires sont fixés par les programmes,

11. Sur cette question, se reporter notamment à Éric Hobsbawm, « History from below. Some reflections », in Frederick Krantz (dir.), *History from Below. Studies in Popular Protest and Popular Ideology*, Montréal, Concordia University, 1985, p. 63-75 ; et aux travaux d'Alain Corbin, *Le monde retrouvé de Louis-François Pinagot. sur les traces d'un inconnu. 1798-1876*, Paris, Flammarion, 1998.

12. Lucien Barnier, « Réponse... », *op. cit.*, p. 1.

13. Le 5 juin 1936, le sous-secrétariat d'État à l'EP dirigé par Pierre Dezarnaulds et le sous-secrétariat d'État aux sports et aux loisirs dirigés par Léo Lagrange sont tous les deux rattachés au ministère de la Santé dirigé par Henri Sellier. Un an plus tard, le 23 juin 1937, Léo Lagrange réunit ces deux sous secrétariats qui dépendent désormais du ministère de l'Éducation Nationale dirigé par Jean Zay.

14. L'Almanach de 1937, *L'Humanité*, p. 248.

tandis que ceux-ci devraient se mouler sur ceux-là, à condition que ceux-là soient rationnellement établis, avec la constante préoccupation de ne demander à l'élève que l'effort physique et intellectuel convenable, de ne pas prendre le droit d'instruire un enfant au détriment de sa santé et en se souvenant que « mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine » surtout si ce « chef » surmonte un corps sain, vigoureux et apte à l'action féconde réalisant ainsi le but suprême de l'éducation ¹⁵.

Ses interprétations sont audacieuses jusqu'à remettre en question la légitimité de l'EP à l'Éducation nationale si ce ministère ne réorganise pas le temps scolaire :

Mais si l'EP retourne à l'éducation nationale, il faut que ce ministère la prenne vraiment en considération et l'organise avec tout le soin qu'il apporte aux autres « quartiers » de son administration. Car vaudrait mieux être bien administrée par l'agriculture ou les PTT que délaissée, comme autrefois, par l'éducation nationale ¹⁶.

Proche des hébertistes, et en particulier d'Ernest Loisel, et dans la continuité des travaux de Georges Demenÿ qu'il a découvert lors de ses études à l'école de Joinville, Barnier milite pour une approche empirique de l'enseignement de l'EP qui doit nécessairement être revu en promulguant notamment de nouvelles instructions officielles qu'il appelle de ses vœux : « Il importe que les instructions ministérielles précises et impératives, publiées d'urgence, règlent l'enseignement d'une discipline jusqu'à ce jour trop délaissée¹⁷ ». Il partage aussi l'opinion de Jacques Gotteland en considérant que l'EP doit être assimilée à une formule simple et l'une des moins coûteuses de prophylaxie scolaire urbaine. Les conclusions de son enquête de 1935 ne sont donc pas surprenantes, car depuis plus d'une décennie, Barnier défend la même conception comme en atteste son allocution lors de la

15. Lucien Barnier, « Réponse... », *op. cit.*, p. 2.

16. *Ibid.*, p.4.

17. *Ibid.*, p.2.

distribution des prix du lycée Michelet où il enseigne depuis la fin des années 1920 :

Ce que nous voulons, c'est que le garçon fort soit intelligent et bon.
Ce que nous voulons, c'est que le bon élève soit fort et sain. Nous ne voulons pas que nos enfants deviennent des brutes grossières, mais nous ne voulons pas qu'ils ne soient que des « cerveaux à pattes », suivant la pittoresque expression de Louis Forest. Nous ne voulons pas faire des super champions mais nous ne voulons pas laisser se faire des petits souffreteux¹⁸.

Pendant le Front populaire, l'EP a en effet la possibilité de jouer un rôle dans la recherche d'une meilleure hygiène sociale. À partir de 1936, la politique sanitaire du Cartel des gauches innove en faisant du taux de mortalité par tuberculose son principal cheval de bataille. Dezarnaulds revendique ce rôle dès son arrivée au gouvernement. Il s'appuie notamment sur une analyse comparative européenne des taux de mortalité par tuberculose et nous apprend que pour cent mille habitants, ce taux s'élève à cent-cinquante-trois en France, quatre-vingt-trois en Angleterre, soixante-dix-neuf en Allemagne et soixante-trois aux États-Unis¹⁹. En cette fin des années 1930, la tuberculose tue autant de Français que d'Anglais et d'Allemands réunis. Pour Sellier²⁰, la comparaison avec les pays étrangers sert de détonateur à la prise de conscience des pouvoirs publics français²¹. Par le biais de mesures concrètes, il préconise une éducation en plein air, il renoue avec la pensée hygiéniste du siècle dernier et les travaux français et étrangers relatifs au rendement scolaire des écoliers

-
18. Lucien Barnier, « Discours d'usage prononcé par Lucien Barnier, professeur d'éducation physique, lors de la distribution solennelle des prix faite aux élèves le samedi 13 juillet 1929 au Lycée Michelet à Vanves », Les presses modernes, Maubeuge, Paris, 1929, p. 22.
 19. *Journal Officiel*, Débats parlementaires, Chambre, 2^e séance du 30 juillet 1936, annexe n° 903, p. 1551.
 20. Henri Sellier gère le portefeuille du ministère de la santé publique entre le 4 juin 1936 et le 22 juin 1937.
 21. Jean Saint-Martin, *L'éducation physique à l'épreuve de la nation (1918-1939)*, Paris, Vuibert, 2005.

bénéficiant de bains d'air et de soleil quotidiens. Il rejoint enfin la puissante Ligue pour l'éducation en plein air, créée en 1906, et qui en 1920 inaugurerait la première école parisienne de plein air, l'école Aérium, destinée aux orphelins de guerre, aux « débilés²² » sélectionnés par les médecins inspecteurs des écoles de la ville de Paris²³. En généralisant l'EP en plein air et l'héliothérapie, le Front populaire souhaite ainsi transformer ce mouvement d'opinion en une politique nationale. Quinze ans après, les vœux de La ligue pour l'éducation en plein air sont toujours d'actualité :

Notre but est d'affirmer le respect de la santé morale et physique de l'enfant, de l'émancipation de l'intelligence par l'harmonieux développement des facultés et des organes. Qui ne l'a constaté? Dans plusieurs pays — et la France est du nombre — il existe trop d'écoles malsaines, privées d'air et de soleil; il en résulte de mauvaises conditions de travail et une déplorable hygiène intellectuelle. [...] La jeunesse française a de nobles ardeurs, elle s'applique à l'affirmation de son énergie par l'éducation physique, la pratique des sports. Faisons lui confiance, mais préparons-la sans relâche à ses destinées²⁴.

L'application pratique de ce projet ministériel reste symbolisée par l'instauration de la demi-journée de plein air dans la totalité du système scolaire français (22 mai 1937) et dans plusieurs expérimentations pratiques menées dans certaines académies, comme celle de Lille et l'engagement de Capra qui considère l'EP comme une véritable prophylaxie orthopédique. Seize ans après l'Allemagne²⁵, en plus du jeudi et du dimanche, une après-midi de plein air, encadrée par les professeurs de culture physique et de sciences naturelles est donc consacrée aux jeux et aux promenades au cours de laquelle les enfants s'instruisent tout

22. *Ibid*, p. 20.

23. Toutes ces initiatives s'inscrivent en continuité des travaux du comité national des écoles de plein air, agréé par Edouard Herriot en 1926, et dont la notoriété de son président, le docteur Paul-Félix Armand Delille, est universellement établie.

24. Ligue pour l'éducation en plein air, « Actes du premier congrès international des écoles de plein air en la faculté de médecine de Paris », Paris, Maloine, 1925, p. 22-23.

25. Elle est officiellement instituée le 19 mars 1921.

en prenant un bain d'air et de soleil. Sellier lutte ainsi, non sans difficultés, durant les deux années du premier gouvernement de Blum, pour instituer en France cette école de la vie, du redressement physique et moral de la jeunesse que Barnier réclame en proposant que chaque matinée soit consacrée au « *mens sana* » et que chaque après-midi le soit tout entier au « *in corpore sano* »²⁶. Sellier souhaite ainsi insuffler une mystique de l'EP dans la continuité des intentions d'Herriot qui avait été convaincu par les travaux d'André Latarjet et qui sont toujours d'actualité au mitan des années 1930²⁷.

Comme le rappelle Pierre Arnaud²⁸, les initiatives du Front populaire s'inspirent pour l'essentiel des expériences lyonnaises, bien relayées par la presse²⁹ : « Il s'agissait pour Jean Zay de reprendre l'expérience de A. Latarjet à Lyon en l'améliorant et en l'étendant, à partir d'octobre 1936, à trois départements³⁰ ». L'expérience des trois départements, la Meurthe-et-Moselle, département du président de la République, l'Aude, département du président du Conseil et le Loiret, département de Zay et de Dezarnaulds, contribue directement au relèvement de la race et à la défense républicaine comme le déclare Dezarnaulds dans les colonnes de *l'Humanité* en septembre 1936³¹. Le Front populaire se propose donc d'aérer le système français d'enseignement en faisant à l'éducation du corps la place qui lui convient, en

26. *L'Auto* du 1^{er} décembre 1936.

27. André Latarjet insiste notamment sur les bienfaits d'une leçon d'EP de quarante-cinq minutes sur les facultés intellectuelles des écoliers, in *la revue des vivants*, « L'éducation de la mère, du Professeur G. Mouriquand », n° 9, 1935, p. 13-47. Sur l'œuvre d'André Latarjet, se reporter notamment à : Pierre Arnaud, « l'éducation physique à Lyon, réussites et ambiguïté d'une politique municipale (1919-1939) », *STAPS*, n° 26, octobre 1991, p. 7-21. Voir aussi « Le professeur André Latarjet (1877-1947) », in *Bulletin de la société Binet Simon*, n° 589, VI, 1982, p. 262-286.

28. Arnaud, Pierre, *Les savoirs du corps*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1982, p. 70-71.

29. *L'Excelsior* accorde même à André Latarjet la une de ses éditions du 17, 18, 19 et 20 avril 1935 pour qu'il expose ses idées au sujet du « problème de la race » et de la place à accorder à l'EP pour la régénérer.

30. Pierre Arnaud, « Le professeur André Latarjet (1877-1947) », *op. cit.*, p. 76. Pierre Arnaud explique notamment l'exemplarité lyonnaise par le rôle déterminant joué par une jeune professeure d'EPS, Suzanne Berriel, cousine de Jean Zay.

31. *L'Humanité* du 21 septembre 1936.

multipliant officiellement les contacts avec la nature et en institutionnalisant, avec toutes les garanties suffisantes de sécurité, les conditions pédagogiques propices au développement de la spontanéité des élèves. Grâce à l'arrêté ministériel du 23 mars 1938, les instructions officielles officialisent cette volonté politique de régénérer la race française, non plus par des projets de loi interposés, mais par l'obtention de moyens financiers et humains suffisants pour mettre en pratique des idées déjà constatées à l'échelon de certaines communes.

Pour une culture physique de masse

De son côté, Lagrange, qui entend populariser l'exercice physique, s'inscrit lui aussi dans la continuité d'Herriot qui a toujours milité pour que les élèves les plus défavorisés puissent poursuivre des études et accéder à la culture. Pour Herriot comme pour Lagrange, l'école est en effet un élément clé du dispositif visant à diffuser une culture de masse³², une culture populaire dans la mesure où elle permet de concerner l'ensemble de la population. Cette culture de masse représente ainsi l'ensemble des productions culturelles qui ne sont plus réservées à une élite grâce à leur diffusion massive par les médias, et du fait de l'augmentation du temps libre et des moyens économiques³³. Selon Danielle Tartakowsky, l'enjeu principal demeure bien celui de produire «une forme d'homogénéisation des mœurs et des pratiques culturelles³⁴».

Dans son rapport de 1936, Barnier milite pour cette perspective en prônant une meilleure organisation des jeux et des sports. Même s'il n'évoque pas l'idée d'un Brevet Sportif Populaire

32. Jean-Pierre Rioux, Jean-François Sirinelli, *La culture de masse en France de la Belle Époque à aujourd'hui*, Paris, Fayard, 2002, p. 10.

33. Dominique Kalifa, «L'invention de la culture de masse», *Revue Sciences Humaines*, n° 170, 2006, p. 34-37.

34. Danielle Tartakowsky, «Une révolution culturelle», in Régine Robin (dir.), *Masses et culture de masse dans les années 30*, Paris, Les éditions ouvrières, 1991, p. 43.

(BSP), qui sera officiellement créé le 10 mars 1937³⁵, il suggère aux autorités du Front populaire de mieux contrôler le développement des pratiques sportives. Pour ce faire, il propose « l'obligation d'organiser une demie journée de plein air le jeudi, même si elle est encore facultative pour les élèves; l'application des Instructions ministérielles de 1923 et l'institutionnalisation d'une triple surveillance pour les compétiteurs afin de ne pas privilégier les compétitions au travail rationnel, base de l'EP³⁶ ». Barnier participe ainsi de ce qui deviendra quelques mois plus tard une « mutation culturelle particulière³⁷ » au sein d'un contexte qualifié par ailleurs par Tartakowsky de « révolution culturelle³⁸ ». Si le Front populaire est le moment de « l'invention d'une conception ouverte de la culture³⁹ », les deux rapports de Barnier intègrent cette « politique culturelle élargie⁴⁰ » où le sport n'est « qu'une facette de l'action d'envergure du Front Populaire en faveur des loisirs et du temps libre, qui elle-même fait partie du programme de démocratisation culturelle⁴¹ ». Cet enseignant d'EP encourage une culture populaire qui doit permettre à l'ensemble d'une population d'avoir accès à un bien culturel jadis réservé à une

35. Le BSP représente la principale mesure de Léo Lagrange qui milite pour une pratique sportive de masse. Son rapport à ce sujet insiste d'ailleurs sur le rôle néfaste du sport spectacle au regard du développement de l'hygiène du peuple: « La pratique des sports en France est malheureusement dominée par l'organisation de compétitions sévères auxquelles participent un petit nombre d'athlètes soigneusement préparés [...] Sans méconnaître le grand intérêt des manifestations sportives réservées à une élite, nous estimons indispensable d'amener la masse des Françaises et des Français à prendre souci de leur santé et de leur développement physique en préparant, puis en subissant des épreuves dont les conditions, pour éloignées qu'elles soient des records, sont suffisantes pour témoigner d'un bon état physique », *Journal Officiel* du 13 mars 1937, p. 3057. Se reporter aussi à Michaël Attali, et Jean Saint-Martin, « Une action politique en faveur d'une pratique sportive de masse. Le cas du brevet sportif populaire en France (1937-1978) », in *Stadion, International Journal of the History of Sport*, XXXVI, 2010, p. 55-76.

36. Lucien Barnier, « L'Éducation Physique ... », *op. cit.*, p. 3.

37. Pascal Ory, *Le Front populaire*, *op. cit.*, p. 22.

38. Danielle Tartakowsky, « Une révolution culturelle », *op. cit.*, p. 89.

39. Pascal Ory, « La culture pour tous », in *Le Front populaire*, *op. cit.*, p. 91-95.

40. *Ibid.*, p. 91. Se reporter aussi à Pascal Ory, *La belle illusion. Culture et politique sous le signe du Front Populaire*, Paris, Plon, 1994.

41. Jean-Paul Callède, « Maires et ministres entrepreneurs. L'invention des politiques publiques du sport (1918-1939) », in Philippe Tétart (dir.), *Histoire du sport en France, du second empire au régime de Vichy*, Paris, Vuibert, 2007, p. 176.

minorité, le sport. À l'instar des travaux de Jean-Paul. Callède, il est donc possible de dire que Barnier et « Léo Lagrange [...] engagent cette politique de démocratisation de la culture sur le terrain des réalisations concrètes⁴² ». Le sport intègre alors le cadre plus large d'une politique culturelle, de loisirs résolument ouverte et où les joies du stade, de la randonnée ou du camping se conjuguent aux joies des spectacles et des fêtes: « notre but simple et humain est de permettre aux masses de la jeunesse française de trouver dans la pratique des sports la joie, la santé, et de construire une organisation de loisir où les travailleurs pourront trouver une détente et une récompense à leur dur labeur⁴³ ».

Les enjeux sont donc à la fois sanitaires et moraux. La culture et les loisirs doivent d'abord permettre l'épanouissement et l'émancipation de chacun et il s'agit de promouvoir une politique de pratiquants et non de spectateurs dès l'école⁴⁴. L'avènement du temps des loisirs⁴⁵ est donc en marche et, comme l'indique Ory, « il ne pouvait suffire de libérer du travail obligatoire plusieurs millions de citoyens. Il fallait pouvoir les assister dans le choix de leurs vacances, les guider, voire les prendre en charge⁴⁶ ». Les deux rapports de Barnier proposent ainsi de faire de l'ÉP un enseignement propédeutique à la pratique raisonnée du sport. Ils rejoignent les mises en garde évoquées par les chefs d'établissement de cette fin des années 1930 qui dénoncent tous les ans les excès constatés par exemple par le recteur de l'académie de Poitiers pour l'année scolaire 1936-1937 :

42. *Idem*.

43. Extrait du discours radiodiffusé de Léo Lagrange du 10 juin 1936, repris par Pascal Ory, *La belle illusion*, *op. cit.*, p. 720.

44. Léo Lagrange déclare notamment à la Chambre des députés le 14 décembre 1936 « Notre souci est moins de créer des champions et de conduire sur le stade vingt-deux acteurs devant 40 000 spectateurs que d'incliner la jeunesse de notre pays à aller régulièrement au stade, sur le terrain de jeux, à la piscine ». De ce point de vue, il est donc possible de dire que le BSP deviendra au fil des sessions le symbole du sous-secrétariat des loisirs et des sports que certains partis de droite qualifient de « ministère de la paresse ».

45. André Rauch, « les usages du temps libres », in *La culture de masse en France de la Belle Époque à aujourd'hui*, *op. cit.*, p. 355.

46. Pascal Ory, *La belle illusion*, *op. cit.*, p. 751.

Si le sport autrefois était le moyen d'amener les élèves à l'EP, il est aujourd'hui roi, constitue l'unique préoccupation de trop d'élèves qui, grands lecteurs de revues et de journaux sportifs, savent par cœur tous les records, le nom et la biographie de tous les champions, bien mieux que la vie et l'œuvre des auteurs qui ont honoré notre pays et l'Antiquité. Trop d'élèves ne rêvent que de performances accomplies devant une galerie et procurant une gloire à la fois plus facile et plus rapide que celle que peut donner un travail scolaire persévérant et pénible⁴⁷.

Pour ce recteur, citant toujours le proviseur du lycée d'Angoulême, il convient « donc (d') éviter la spécialisation excessive et précoce des jeunes gens, ne pas les donner en spectacle, les empêcher de s'enrôler dans des sociétés extra-scolaires, diminuer sérieusement le nombre des déplacements, remplacer les compétitions par des rencontres amicales ou tout au moins modérer l'esprit de compétition en substituant aux prouesses individuelles des exercices par équipes⁴⁸ ». Et le recteur de Montpellier d'expliquer à son tour : « Nous sommes, ne l'oublions pas, dans l'enseignement, et dans l'enseignement secondaire, où le physique est avant tout, un moyen indispensable d'acquérir non pas un titre de champion international du saut en hauteur, mais une plus parfaite maîtrise du corps et de l'esprit⁴⁹ ». Par l'intermédiaire de l'enseignement de l'EP, le Front populaire apparaît comme un moment de diffusion d'une culture physique de masse où les projets gouvernementaux et les associations culturelles se rejoignent dans une même visée. Dans ce cadre précis, certaines politiques mises en œuvre par les municipalités citadines de gauche sont considérées comme exemplaires⁵⁰ :

47. Rapport de M. le Recteur de l'académie de Poitiers transmis au MEN le 17 décembre 1937 concernant la situation de l'enseignement secondaire pour l'année scolaire 1936-1937. Archives nationales, Dossier F/17/13932 : Rapports conseils académiques de 1937 à 1939 à propos de l'enseignement secondaire, p. 16.

48. *Ibid.*, p. 17.

49. Rapport de M. le Recteur de l'académie de Montpellier transmis au MEN le 20 décembre 1937. Archives nationales, Dossier F/17/13932 : Rapports conseils académiques de 1937 à 1939 à propos de l'enseignement secondaire, p. 15.

50. Jean-Paul Callède, « Maires et ministres entreprenants », *op. cit.*, p.174.

La population des villes a un besoin de plus en plus évident de fuir l'agglomération des maisons où elle vit, travaille et meurt, pour aller vers les espaces libres. La pratique au grand air des exercices physiques devient ainsi le complément indispensable des mesures d'hygiène que dans un effort de plus en plus large la société prend en faveur des masses populaires. Tout ce que l'État dépense pour la sauvegarde de la santé des jeunes représente une économie certaine. Le terrain de sport est le rival du sanatorium ou de l'hospice. [...] Le droit au loisir ne saurait être un droit à l'avilissement, à la déchéance physique et morale aussi importe-t-il que l'organisation sportive du territoire soit considérée comme un des grands services généraux qui intéressent l'avenir du pays⁵¹.

Pour Macel Spivak, «l'action entreprise [en EP et en sports] s'inscrit dans un programme d'action sociale et culturelle dont la signification humaniste et humanitaire, relève d'une philosophie dont le but affiché était l'amélioration du bien-être général. L'exercice corporel et le sport en particulier, qui est devenu depuis longtemps un fait de société, sont envisagés par les théoriciens de la gauche comme agents de cette amélioration; ce sont des moyens de santé, d'épanouissement de la personnalité⁵²». Au sein de l'école de la République, l'EP est donc conçue comme un lieu de transmission de normes et de valeurs collectives à l'ensemble de la jeunesse française. Elle devient ainsi d'une part un vecteur déterminant pour diffuser une culture physique de masse en vue de réduire les inégalités sociales. Elle est d'autre part un moyen privilégié pour s'occuper en priorité des plus vulnérables: «Ne perdant pas de vue le plaisir indispensable dans tout programme d'éducation, nous intéressons à notre discipline tous les élèves à la fois, nous occupant spécialement des moins forts, de ceux qui,

51. Rapport au président de la République concernant la création d'un conseil supérieur des sports, du sous secrétariat d'État à l'organisation des loisirs et des sports, en date du 15 juillet 1936. Archives nationales, Dossier F/60: 435, p. 2.

52. Marcel Spivak, «la politique sportive du Front Populaire: essai d'interprétation», in Gilbert Andrieu (dir.), *Le brevet sportif populaire et la politique du front populaire en faveur des sports et des loisirs*, Paris, Nanterre, 1987.

plus que les autres ont besoin de s'améliorer, sans négliger pour cela les élèves mieux dotés à qui il reste à se perfectionner⁵³».

Plaidoyer pour une éducation physique expérimentale et rationnelle

En proposant des préconisations aux inspecteurs généraux auxquels s'adressent ces deux rapports, Barnier dépasse le stade des constatations pour contribuer à la nécessaire modernisation de l'enseignement de l'EP. Pour mettre en œuvre les deux heures hebdomadaires d'EP officiellement déclarées⁵⁴, les recommandations suivantes de Barnier ont non seulement le mérite de rappeler des conseils de bon sens mais dénoncent aussi des dysfonctionnements constatés grâce aux questionnaires adressés à ses collègues :

Respect formel des deux heures, uniformiser à une heure la durée de la leçon, répartir les deux leçons en début de semaine et en fin de semaine, interdiction absolue de placer les deux leçons le même jour ou deux jours consécutifs, interdiction de tolérer toute activité physique avant 14 heures, interdiction de dépasser 35 élèves par professeur, interdiction de placer les leçons pendant les heures de récréation⁵⁵.

53. Lucien Barnier, *Revue L'Éducateur*, n° 10, 1932, p. 11-12.

54. Par exemple, pour l'école primaire supérieure, depuis l'arrêté du 18 août 1920, sont établies deux heures de gymnastique et d'exercices physiques en première année (jeux, promenades scolaires, marches et courses cadencées avec contrôle médical préalable); en deuxième et troisième années, deux heures obligatoires. Seuls les élèves travaillant plus de quatre heures en ateliers peuvent en être dispensés. En effet, les horaires étant très chargés, il ne convenait pas de les alourdir davantage, Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique du 18 septembre 1920, p. 752 (voir aussi Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique du 13 novembre 1920, p. 1455). Quant aux Instructions Officielles du 20 juin 1923, elles répartissent pour l'école primaire les deux heures hebdomadaires en trois fois vingt minutes les lundi, mercredi et vendredi et deux fois une demi-heure les mercredi et samedi.

55. Lucien Barnier, « L'Éducation Physique ... », *op. cit.*, p. 4.

Ce souci de rendre compte des principes organisationnels de l'enseignement de l'EP semble en effet nécessaire tant la disparité de cet enseignement existe au quotidien comme en attestent chaque année les rapports des recteurs, à l'instar, par exemple de celui de Montpellier transmis au ministère de l'Éducation nationale le 20 décembre 1937 :

L'Éducation physique est à la mode, — ou plutôt elle prend la place qui lui est due. On la pratique avec ardeur et sous le vigilant contrôle des professeurs d'EP dont la presque totalité des rapports loue la vigilance et l'activité. Mais elle est encore assurée parfois dans des conditions aléatoires ou insuffisantes, ..., soit faute de locaux, soit faute de personnel qualifié, ou suffisant, ce qui oblige des réductions d'horaires, à des compressions de service, à des amalgames de classes souvent très différentes du point de vue du développement physique [...] Car nous sommes, ne l'oublions pas, dans l'enseignement, et dans l'enseignement secondaire, où le physique est avant tout, un moyen indispensable d'acquérir non pas un titre de champion international du saut en hauteur, mais une plus parfaite maîtrise du corps et de l'esprit⁵⁶.

Alors que *L'Humanité* s'enthousiasme devant le renouveau apporté à l'enseignement de l'EP⁵⁷, Barnier souhaite raison garder en rappelant explicitement les exigences : « obligation d'organiser le contrôle biologique et mécanique (contrôle double, mensurations et performances), obligation de rendre compte des résultats obtenus sur le développement des élèves, tenter une liaison médico-pédagogique en sollicitant le concours du médecin⁵⁸ ». Ses conseils apparaissent d'autant plus judicieux qu'ils rejoignent les intentions des responsables du Front populaire qui engagent à la

56. Rapport de M. le Recteur de l'académie de Montpellier transmis au MEN le 20 décembre 1937. Archives nationales, Dossier F/17/13932 : Rapports conseils académiques de 1937 à 1939 à propos de l'enseignement secondaire, p. 14-15.

57. « Chez les élèves, ce fut plus que de la joie, de l'enthousiasme, ; la suprême punition était d'en être privé, ..., les nouvelles méthodes se révélèrent bénéfiques. Le travail intellectuel ne perdit rien, au contraire, à marcher de pair avec la culture du corps », *L'Humanité*, 21 septembre 1936.

58. Lucien Barnier, « L'Éducation Physique ... », *op. cit.*, p. 5.

rentrée scolaire 1936-1937 l'expérience dans trois départements français qui répond non seulement aux attentes des enseignants d'EP de cette époque mais aussi à l'enthousiasme des élèves : « Chez les élèves, ce fut plus que la joie, de l'enthousiasme ; la suprême punition était d'en être privé, ..., les nouvelles méthodes se révélèrent bénéfiques. Le travail intellectuel ne perdit rien, au contraire, à marcher de pair avec la culture du corps⁵⁹ ». Barnier en a d'autant plus conscience qu'il rappelle des exigences selon lui élémentaires : « exiger leur présence assidue au cours d'EP, exiger une tenue spéciale, légère, noter les élèves sur l'EP comme sur tout autre matière⁶⁰ ».

Ces principes de bon sens semblent partagés par les responsables politiques du Front populaire qui étendent le 6 août 1937, malgré les restrictions budgétaires, cette expérience des trois départements à vingt-neuf. Plus connu sous le nom de Plan Dezarnaulds⁶¹, cette initiative tente d'instituer indirectement les cinq heures d'EP par la généralisation à l'ensemble du système éducatif français de la demi-journée de plein air, en plus des deux heures obligatoires d'EP. Il témoigne à la fois d'un profond souci d'innovation en établissant le premier programme pratique d'EP en France tout en reprenant les finalités historiquement établies de la gymnastique scolaire. Mais, faute d'argent cette expérience tourne court. La France s'arrête au stade des intentions, les pratiques professionnelles sont balbutiantes faute de crédits suffisants et d'une argumentation ayant su convaincre une classe politique encore hésitante.

Néanmoins, une seconde enquête menée en 1935 par le Bureau International des Fédérations des personnels de l'enseignement secondaire rejoint les propositions de Barnier. Parmi les douze questions posées, la septième retient tout particulièrement notre attention. À l'interrogation suivante : « Croyez-vous que l'éducation physique soit partie intégrante de la fonction éducative de

59. Maurice Chavardès, *Un ministre éducateur : Jean Zay*, Paris, Institut pédagogique national, 1965, p. 28.

60. Lucien Barnier, « L'Éducation Physique ... », *op. cit.*, p. 5.

61. Pascal Ory, « La politique du Front populaire en matière d'éducation physique », in *Le brevet sportif populaire...*, *op. cit.* p. 18-30.

l'enseignement secondaire⁶² ? » La grande majorité des réponses conclue par l'affirmative. Il s'agit d'une avancée incontestable des mentalités car l'EP pose, au même titre que les autres disciplines d'enseignement, des problèmes essentiels aux éducateurs de tous ordres, scolaires et extra-scolaires. En 1935, André Lafarge présente dans *l'Éducateur physique* les principales conclusions émises par cette fédération internationale :

L'éducation physique peut, si elle le souhaite, devenir totalement indépendante du milieu dans lequel on l'applique - auquel cas elle risque de se dévoyer vers des pratiques condamnées, à forte dominante sportive et mercantile — ou bien l'éducation physique prend place au même titre que les autres disciplines d'enseignement dans un ensemble éducatif - auquel cas elle doit contribuer à réaliser cet affinement, cette distinction, cet équilibre, cette maîtrise de soi, cette retenue consciente, cette habitude d'examen, de critique libre qui fait de l'homme éduqué, un être vraiment supérieur⁶³.

L'opinion publique française et ses représentants politiques rejoignent rapidement ce constat et réclament une fois encore l'obligation effective de l'EP à l'école. Grâce à un projet de loi déposé par Théodore Valensi, les députés français sont avertis que « dans tous les pays d'Europe et même de l'univers, les gouvernements apparaissent particulièrement soucieux d'améliorer l'éducation physique en raison de tous les avantages sociaux et nationaux qui résultent de cette amélioration⁶⁴ ». Des mesures urgentes doivent être prises en France et les deux rapports de Barnier résonnent comme autant d'opportunités. À la fin de l'année 1935, un autre député, Alfred Lacourt, relance le gouvernement en déposant sur le bureau du président de la chambre une

62. Lucien Barnier, « Réponse... », *op. cit.*, p. 4.

63. André Lafarge, « Opinion sur la fonction éducative de l'éducation physique dans l'enseignement secondaire », in *l'Éducateur physique*, n°24 de juillet 1935, p. 8.

64. *Journal Officiel*, Débats parlementaires, Chambre, séance du 28 novembre 1935, annexe n°5 640, p. 25-26.

proposition de résolution invitant le gouvernement à faire respecter l'obligation scolaire d'une EP médicalement contrôlée⁶⁵.

Parmi les mesures urgences à prendre, Barnier interpelle directement les chefs d'établissement en déclarant « l'obligation de mettre à disposition des éducateurs physiques une installation minimum (salle spacieuse, propre, aérée, avec vestiaire et eau courante, cour aménagée avec sautoirs et portique, matériel fixe et mobile suffisant pour le travail d'une classe⁶⁶ ». En effet, selon lui, pour pouvoir effectuer un travail rationnel, chaque maître ou enseignant d'EP doit disposer :

- a) d'une salle suffisamment spacieuse pour que les 30 à 40 élèves y évoluent à l'aise, assez bien comprise pour que la poussière y soit rare et que pour les agrès mal disposés n'en occupent pas la plus grande surface, flanquée d'un vestiaire chauffé muni d'une installation sommaire mais indispensable de douches réglables, assurant la saine réaction hydrothérapique après la leçon;
- b) d'une cour (ou d'un emplacement en plein air) aménagée pour les exercices (sautoirs, lançoirs, portique), cour attenante au gymnase précédemment décrit. Ceci afin de permettre le déroulement normal de la leçon-type, dont une partie au moins doit toujours se passer en plein air.
- c) d'un matériel de grimper, de saut, de lever, de lancer, etc..., suffisant pour que tous les enfants d'une même classe puissent être occupés en même temps, pour ne pas être obligés d'attendre la liberté d'un engin pour l'exercice d'un nouvel élève⁶⁷.

La question des installations sportives est d'autant plus au centre de ses préoccupations et de ses préconisations que cette question fait l'objet de nombreux débats à la chambre des députés. En effet, dans la seconde moitié des années 1930, la France ne

65. *Journal Officiel*, Débats parlementaires, Chambre, séance du 5 décembre 1935, annexe n° 5 769, p. 130.

66. Lucien Barnier, « Réponse... », *op. cit.*, p. 1.

67. *Idem*.

compte qu'un mètre carré d'infrastructures par habitant alors que l'Allemagne en compte trois fois plus⁶⁸.

Outre la question cruciale des installations, Barnier réclame une surveillance médicale permanente des élèves. Pour éviter que «*la fantaisie la plus inattendue règne dans cette partie importante de l'EP*⁶⁹», il conseille d'une part de généraliser le carnet de santé créé par le docteur Paul-André Chailley-Bert et imposé dans toute l'académie de Paris par le recteur Sébastien Charléty et, d'autre part, d'assurer «*la collaboration parfaite du médecin et de l'éducateur*» tout en proposant trois examens médicaux dans le courant de l'année scolaire :

Le premier aurait lieu en octobre pendant lequel le maître d'EP mesurerait, pèserait, en présence du médecin scolaire les élèves. Le médecin déclarerait si l'élève est apte (EP et sports possibles) ou «à ménager» (EP seule) ou «exempt de tout exercice physique». Le second examen aurait lieu en février pendant lequel l'éducateur reprendrait les mensurations de ses élèves. Si celles-ci sont identiques ou inférieures, une visite chez le médecin s'impose. Le troisième examen aurait lieu en juin et serait semblable au premier⁷⁰.

C'est à ce titre en particulier qu'il justifie la nécessité «(d') accorder une sanction en EP; sanction qui pourrait avoir sa base sur le contrôle médico-pédagogique enfin organisé et sa place dans les examens de passage, le baccalauréat, le diplôme de fin d'études secondaires⁷¹». Il réédite cette injonction dans son rapport de 1936 en réclamant «d'urgence la création de brevets

68. Jean Saint-Martin, *L'éducation physique à l'épreuve de la nation (1918-1939)*, *op. cit.*, Barnier prend notamment l'exemple de Berlin: «Tout un équipement de terrains, pistes, piscines est à prévoir. Une première mesure serait d'obliger les SAG de prêter leurs installations aux sociétés scolaires; une seconde de créer le plus grand nombre possible de «places de sport» et de gymnases- piscines où les scolaires pourraient s'exercer. À titre documentaire, Berlin disposait pour ses 4 millions d'habitants de 160 «places de sport» et de 110 gymnases. Paris est très loin de ces nombres, hélas! Les dépenses pour aménager sommairement des «places de sport» ne seront jamais très élevées et seraient vivement récupérées par une santé meilleure et des frais d'Assistance Publique moins élevés». (Lucien Barnier, «Réponse...», *op. cit.*, p. 5).

69. *Ibid.*, p.3.

70. *Ibid.*, p.5.

71. *Ibid.*, p.1.

nationaux d'EP, composés de performances contrôlables au mètre ou à la montre, faciles à obtenir pour commencer, mais formellement exigés pour subir les examens de passage, le baccalauréat, la diplôme de fin d'études secondaires⁷² ».

Enfin, Barnier interpelle les hommes politiques de son époque au sujet de la question de la reconnaissance des enseignants d'EP en demandant d'«accorder les mêmes droits aux profs d'EP qu'aux autres professeurs (participation aux conseils de classe, d'enseignement, de discipline et d'administration, consultation pour les tableaux d'honneur, récompenses et punitions...); [et de] considérer le personnel enseignant d'EP comme participant intégralement à la formation de la jeunesse française⁷³ ». Pour convaincre de sa bonne foi, il va même plus loin en termes de propositions pratiques. Selon lui, en effet, il est nécessaire de donner aux professeurs d'EP des conseils pratiques afin de leur permettre d'occuper une «place convenable dans la hiérarchie administrative et en le rétribuant plus honnêtement⁷⁴ ». Il semble tout aussi essentiel de «publier un organe de liaison, sorte de bulletin pédagogique modeste, qui créera une certaine cohésion [et] qui donnera aux maîtres les renseignements les plus divers sur les différentes parties de son enseignement et qui transmettra les directives de l'administration centrale⁷⁵ ». Et l'auteur de demander aussi «avec force le classement du professeur d'EP parmi les fonctionnaires des services actifs et *lui permettre ainsi de prendre sa retraite à 55 ans*⁷⁶ ». Quant à ses conditions d'existence, le témoignage suivant de Barnier permet aux responsables politiques de se saisir d'une réalité professionnelle pour le moins désabusée :

Un traitement de famine accueille le jeune éducateur, qui gagne toujours beaucoup moins que s'il s'était contenté de son brevet supérieur

72. Lucien Barnier, «L'Éducation Physique ... », *op. cit.*, p. 3.

73. *Ibid.*, p. 2.

74. *Ibid.*, p. 3. Dans son rapport de 1935, cette idée est déjà présente: «C'est une nécessité, c'est un devoir que d'accorder au professeur d'EP une rétribution «honnête», juste marque d'une considération le mettant à une place convenable dans la «hiérarchie administrative» ». (Lucien Barnier, «Réponse... », *op. cit.*, p. 3).

75. *Ibid.*, p. 2.

76. Lucien Barnier, «Réponse... », *op. cit.*, p. 3-4.

de l'enseignement primaire ou de son «bac» pour entrer dans les cadres de l'école primaire. La situation s'améliore peut-être par la suite, mais jamais assez pour que le maître d'exercices physiques puisse vivre de son maigre salaire: s'il ne trouve aucun travail à faire à côté, il traîne la misère, il s'aigrit et ses qualités professionnelles s'émeussent car l'enthousiasme s'envole; s'il peut avoir une besogne supplémentaire, le surmenage physique le guette, et il se trouve dans la pénible obligation, pour pouvoir durer, de limiter ce «don de soi-même» qui caractérise le bel éducateur⁷⁷.

Barnier met d'une certaine manière les responsables politiques de son époque devant leurs responsabilités et il est possible d'envisager qu'il ait été entendu car, quelques semaines après rédigé ces deux rapports, l'Assemblée nationale et le Sénat vote la loi du 5 avril 1937 qui marque une étape déterminante dans l'évolution de l'identité professionnelle des enseignants d'EP en France. Grâce à l'article 2 de cette loi, en effet, «Dans tous les cas où la responsabilité des membres de l'enseignement public à la suite ou à l'occasion d'un fait dommageable commis, soit par les enfants ou les jeunes qui leur sont confiés à raison de leurs fonctions, soit à ces enfants ou jeunes gens dans les mêmes conditions, la responsabilité de l'État sera substituée à celle des dits membres de l'enseignement qui ne pourront jamais être remis en cause devant les tribunaux civils par la victime ou ses représentants⁷⁸».

Cette question de la responsabilité des instituteurs pour l'enseignement de l'EP à l'école primaire ou des enseignants d'EP pour l'enseignement secondaire demeurait un des principaux freins à son obligation scolaire et à sa reconnaissance⁷⁹. L'action en responsabilité, régie par les articles 1382, 1383 et 1384 du code civil et atténuée par la loi du 20 juillet 1899, devait théoriquement être dirigée contre l'État, celui-ci pouvant exercer un

77. *Ibid.*, p. 3.

78. *Journal Officiel* du 5 avril 1937, p. 3923.

79. Adolphe Chéron le dénonçait déjà en 1920. Pour lui, déjà, «l'un des obstacles les plus sérieux qui aient entravé la pratique des exercices physiques dans les établissements d'enseignement public, c'est la responsabilité civile des maîtres en cas d'accidents», *Journal Officiel*, Débats parlementaires, Chambre, séance du 16 mars 1920, annexe, n°1 792, p. 571.

recours contre le maître ou instructeur dans le cas d'une faute inexcusable. Par l'intermédiaire de cette loi, Zay répond ici aux préoccupations professionnelles en abrogeant les ambiguïtés du texte de 1899. L'avancée juridique est essentielle et permet aux acteurs de l'EP primaire et secondaire d'apaiser leurs appréhensions vis-à-vis de cet enseignement obligatoire⁸⁰.

Conclusion

En 1935 puis en 1936, après avoir dépouillé les multiples réponses des professionnels de l'EP, Barnier rédige deux rapports qu'il transmet à l'administration centrale au sujet du temps consacré aux exercices physiques dans l'institution scolaire française. Pour lui, «*l'insuffisance de l'EP est une évidence [et] (...) une réorganisation totale s'impose*⁸¹ ». Pour ce faire, il envisage bien plus qu'une simple réorganisation de cet enseignement. Il réclame ainsi par exemple l'acquisition de terrains de jeux, un contrôle médical plus strict des écoliers et une reconnaissance des professeurs d'EP. S'il ne se contente pas de maintenir les deux heures officielles d'EP allant jusqu'à réclamer la généralisation à tout le système éducatif de la demi-journée de plein air qui existe déjà dans les établissements secondaires depuis 1925, il préconise aussi l'heure quotidienne d'EP qui est déjà présente en Allemagne à cette époque⁸². De ce point de vue, il est donc possible de rejoindre les propos de Jean-Louis Gay Lescot, selon lesquels Barnier œuvre à «*l'enracinement de l'éducation physique dans le système scolaire français*⁸³ » malgré le bilan contrasté du Front

80. Quelques mois plus tard, Jean Zay confirme ses intentions grâce à la lettre qu'il adresse au président du conseil en date du 21 novembre 1936, lettre qui fait suite à une demande du syndicat des professeurs d'EP adressée au président du Conseil en date du 13 et 15 novembre 1936. Archives nationales, Dossier F/60 : 435.

81. Lucien Barnier, « Réponse... », *op. cit.*, p. 1.

82. Le congrès de l'Amicale des proviseurs et directrices de lycées reformulera ce vœu l'année suivante en le complétant d'une après-midi de jeux sportifs par semaine, *L'éducateur physique*, n° 29, 1936, p. 16.

83. Jean-Louis Gay-Lescot, *Sport et éducation physique sous Vichy (1940-1944)*, *op. cit.*

populaire en raison des effets subis une décennie après le krach de 1929 et qui imposa en France la pause financière à partir de 1937. Quoi qu'il en soit, ces deux rapports de Barnier illustrent des intentions généreuses que le Front populaire va reprendre partiellement ou totalement grâce aux initiatives de Dezarnaulds, de Lagrange, de leur ministre de tutelle, Zay et Sellier, unanimes devant la nécessité « de procéder à une réforme audacieuse de tous les programmes scolaires, ..., les programmes actuels sont trop chargés, ils sont cause d'un surmenage intellectuel. C'est la culture physique rationnelle qui doit être à la base de toute l'éducation physique⁸⁴ ».

Alors que Zay exprime à plusieurs reprises sa sympathie à l'égard de l'EP et de son rôle pour contrecarrer le surmenage scolaire: « Mais, sans doute, a-t-on trop négligé ce qui est du corps: c'est encore bien servir l'esprit que d'assurer un développement harmonieux et équilibré de tous les organes⁸⁵ », Barnier rappelle qu'il « ne faudrait pas mettre la charrue avant les bœufs – comme cela fut fait jusqu'ici, et nommer des professeurs sans leur donner les véritables moyens d'enseigner⁸⁶ ». L'année suivante, ses conseils sont une fois encore très pragmatiques lorsqu'il suggère à l'administration centrale de « prendre l'initiative de mesures simples mais indispensables, touchant aussi bien le personnel et les élèves que le matériel et l'esprit de travail⁸⁷ ».

Ainsi, comme le note Rioux, le Front populaire est avant tout marqué par des intentions politiques. Les vingt-trois mois de son existence du Front populaire consacrent une politique culturelle ambitieuse où l'enseignement de l'EP, le développement contrôlé des sports et les loisirs illustrent une conception démocratique de

84. Jean Zay, *Journal Officiel*, Débats parlementaires, Chambre, séance du 9 juillet 1936, annexe n° 617, p. 1253.

85. *Les Cahiers de pédagogie moderne sur l'enseignement du premier degré*, n° 2, 1938, p. 5. Cette prise de position est d'autant plus importante que Zay est à l'origine du prolongement de la scolarité obligatoire à 14 ans avec la loi du 9 août 1936.

86. Lucien Barnier, « Réponse... », *op. cit.*, p. 2.

87. Lucien Barnier, « L'Éducation Physique ... », *op. cit.*, p. 2.

la culture⁸⁸ préconisée par des gens ordinaires qui sortent petit à petit de l'anonymat et de l'ombre⁸⁹.

88. Jean-Pierre Rioux., « Du pain, du sang et du rêve », in *Le Front Populaire, op. cit.*, p. 67.

89. Durant la seconde guerre mondiale, Lucien Barnier devient superviseur, avec deux de ses collègues, Hel et Bettendorf, de la mise en œuvre de la méthode nationale d'EGS dans l'académie de Versailles. À la Libération, Lucien Barnier rejoint l'Institut national des sports nouvellement créé pour enseigner l'EP en compagnie de Maurice Baquet et d'Auguste Listello.

Construire une rééducation physique pour les élèves « déficients » (1940-1948)

Yacine Tajri

Si le début des années 1940 pose des jalons originaux dans l'histoire de l'éducation physique (EP) à l'école, à la fois en anticipant certaines directives après la Libération et les prémices de la IV^e République en matière d'éducation et de sport, force est de constater que les travaux de la période précédente colorent les instructions du régime de Vichy sans être totalement rayés lors du retour à la démocratie. En effet, durant les années de collaboration entre 1940 et 1944¹, la rééducation physique (RP) scolaire est en construction tandis que les acteurs de celle-ci voient la possibilité de l'installer dans les murs de l'école. Pour ce chapitre, nous allons nous focaliser ici sur le travail entrepris par les autorités de Vichy en matière de déficience et de RP dans un moment particulier où le régime s'active à déstructurer les avancées sociales de la République laïque (et notamment celles du Front populaire) et où la répression est forte contre l'école publique et les instituteurs². Selon la doctrine vichyste, l'ennemi est intérieur et l'idéal laïc est un contre-modèle de l'esprit de la révolution nationale du maréchal Pétain.

-
1. Robert Owen Paxton, *La France de Vichy (1940-1944)*, Paris, Seuil, 1997; Henry Rousso, *Le régime de Vichy*, Paris, France, PUF, « Que sais-je? », 2023.
 2. *Ibid.*, p. 203-215.

Durant cette période, alors que le poids du ministère de la Santé augmente (comme l'illustre, dès le 11 juillet 1940, la création d'un secrétariat d'État à la famille, à la jeunesse et à la santé confié à Jean Ybarnégary)³, de véritables politiques publiques en direction de l'enfance inadaptée se structurent. Ce qui a pu émerger dans les années 1930 se conceptualise, se théorise et s'organise sous le régime de Vichy, même si des liens organiques entre les médecins et l'EP peuvent être observés dès les années 1920. Dénoncés par Georges Hébert⁴, leur influence n'en n'est pas moins prégnante, au même titre que celle de la Ligue française d'éducation physique, fondée en 1907. À l'image des groupes physiologiques déjà visibles dans le « Règlement général d'éducation physique. Méthode française » de 1925, la période de l'entre-deux-guerres est loin d'être inerte en matière de RP.

Pour autant, selon Chauvière, les pouvoirs sur l'enfance se coordonnent, les savoirs se codifient et les réseaux institutionnels se spécialisent⁵. Au cours de ces années, un travail sur l'anormalité et tout ce qui gravite autour de la justice ou de la délinquance des mineurs s'instaure. Le 25 juillet 1943 par exemple, est créé le Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral. Avec Jacqueline Roca, nous pourrions évoquer également la création des Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (ARSEA)⁶.

Cette institutionnalisation de la RP sous Vichy oblige l'historien à repenser ses bornes en se détachant d'une histoire trop événementielle qui verrait dans certaines bascules politiques les clés de lecture d'une réforme ou l'explication de diverses pratiques. Plus spécifiquement dans le monde de l'EP et de la défi-

3. Christophe Capuano, *Vichy et la famille: réalités et faux-semblants d'une politique publique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009.

4. Georges Hébert, « Médecin, halte-là ! », *L'éducation physique*, n° 2, 1927. Consulter Sylvain Villaret, Jean-Michel Delaplace, « La méthode naturelle de Georges Hébert ou "l'école naturiste" en éducation physique », *STAPS*, n° 63, p. 29-44.

5. Michel Chauvière, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy. Suivi de L'efficace des années quarante*, Paris, les Éditions Ouvrières, 1987.

6. Jacqueline Roca, *De la ségrégation à l'intégration: l'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, Vanves, Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les adaptations, 1992, p. 97-104.

science physique, les autorités de Vichy n'inventent pas de toute pièce la RP : celle-ci s'élabore dans des configurations précises et quand le monde de la médecine croise le monde de l'EP et des sports dans la société de l'entre-deux-guerres notamment. Ces différents croisements sont autant d'éléments participants de la compréhension des transformations qui se font et, finalement, permettent de montrer que tout n'arrive pas *ex nihilo* dans l'agenda politique. Dans ce sens, nous verrons dans le cadre de ce travail que certains acteurs, médecins ou professeurs reconnus, sont chargés par le Commissariat général à l'éducation générale et sportive (CGEGS) de prouver les bienfaits de la RP afin de la scolariser pour les élèves jugés déficients. Tout se passe comme si les initiatives locales développées ici et là passaient de la sphère humaniste et bienveillante⁷ à la lumière des instances médicales du CGEGS dans le sens d'une systématisation et d'une technicisation de la déficience. Comme nous le verrons, les vertus de la RP sont prouvées médicalement dès 1940 : le regard s'affine, les classifications se stabilisent, tout comme le traitement rééducatif à dispenser. Ainsi, nous montrerons que la structuration de la RP après la Libération n'est pas en réelle rupture avec ce qui se fait sous Vichy, en tout cas d'un point de vue des pratiques. *A fortiori* lorsque certains médecins en charge de ce dossier traversent des périodes qui ont tout pour s'opposer idéologiquement⁸.

En croisant différentes sources issues des archives nationales (versements du ministère de l'Éducation nationale [EN] ; CGEGS ; ministère de la Jeunesse et des Sports), nous montre-

7. Nous pensons au dispensaire de Chailley-Bert de l'institut d'éducation physique de Paris ouvert en 1928, mais aussi à certaines initiatives municipales, comme les cours de gymnastique orthopédique dispensés sous le *Reichsland* dès 1903 à Strasbourg pour les enfants des écoles primaires présentant des malformations (Archives municipales de Strasbourg, 90MW105 & 2MW245).

8. Un exemple de cette continuité est analysable dans la trajectoire du docteur Philippe Encausse qui, entre 1941 et 1964, exerce différentes responsabilités au sein du bureau médical des autorités en charge de l'EP, du sport et de la médecine. D'ailleurs, selon Jean-Pierre Azéma, le sport est l'un « des secteurs de l'administration française qui a été le moins épuré, comme si la classe politique et l'opinion admettaient que les dirigeants du mouvement sportif étaient de purs techniciens et donc apolitiques. Ce qu'il advint à Jean Borotra symbolise à lui seul cette amnésie collective », in Azéma, Jean-Pierre (dir.), *La politique du sport et de l'éducation physique en France pendant l'occupation*, Paris, INSEP Éditions, 2018, p. 264.

rons la manière dont les autorités de Vichy pensent un véritable système de RP à l'école en s'appuyant sur des personnes compétentes pour des élèves qui ne répondraient pas aux critères de normalité physique institués. Si la norme corporelle guide toute entreprise d'EP sous Vichy, notre ambition est d'analyser les discussions au sein du bureau médical du CGEGS dans la constitution progressive d'une gymnastique pour les élèves déficients. Ainsi, les documents exploités illustrent la façon par laquelle des professionnels missionnés par le CGEGS ont pu réaliser des expérimentations empiriques, tout en s'appuyant sur les réalisations d'autres pays, afin de démontrer l'efficacité d'un système de RP au sein de l'école française. Ensuite, il s'agira de montrer la manière dont ces travaux réalisés sous Vichy sont récupérés et poursuivis après la Libération et dans les premières années de la IV^e République lors de l'établissement des centres de rééducation physique (CRP) en 1946 notamment⁹.

La rééducation physique aux portes de l'école sous Vichy ?

Construire un système de rééducation en EP

Sous le régime de Vichy, le travail de constitution d'un système d'EP pour les élèves déficients débute par des missions attribuées au pouvoir médical. Celui-ci s'oriente vers la définition du public justiciable de la RP et, avant cela, sur ce qui fait la RP au regard de l'EP et notamment en termes de pratique. L'effort mené par le CGEGS en nommant des médecins ou professionnels reconnus est notable pour justifier la construction de la RP. D'ailleurs, Jean Borotra, profitant également de son réseau tennistique et de polytechnicien, s'entoure de personnalités expérimentées pour s'engager sur le chemin de la réforme¹⁰.

9. Yacine Tajri, Jean Saint-Martin, Tony Froissart, « *A crusade against the curve? Physical education for disabled pupils in France after World War II (1945–1958)* », *Paedagogica Historica*, 56-4, 2020, p. 520-534.

10. Jean-Louis Gay-Lescot, *Sport et éducation sous Vichy (1940-1944)*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1991, p. 19-74.

Cette stratégie se dessine très rapidement au sein du CGEGS : les chiffres qui émanent d'une autorité compétente et légitime justifient le bien-fondé de la réforme. Pour cela, deux femmes, médecins, sont désignées pour relever cette tâche.

Dans la lignée de la propagande développée par le CGEGS, la première médecin est Ebba Champetier de Ribes. À partir d'octobre 1940, elle est conseillère technique auprès du secrétariat général de l'éducation générale et sportive (EGS). En 1941, elle rédige un petit manuel (publié en 1942) sur la correctrice pour les enfants des deux sexes entre huit et seize ans, dans lequel elle appelle à concilier cette gymnastique avec la méthode naturelle¹¹. D'origine scandinave, Champetier de Ribes est médecin gymnaste du Conseil royal de médecine en Suède. Cette dernière suit son éducation médicale et gymnique lors d'études ou d'expériences au Danemark, en Suède, en Autriche et en France. Dans les courriers dépouillés, elle est traditionnelle dans ses propositions teintées de codes moraux, notamment du point de vue de la mixité sexuelle¹². Concernant l'EP à mettre en œuvre pour les plus faibles, la docteure Champetier de Ribes ne croit « pas que la « reformation » d'une race civilisée soit possible en écartant pratiquement toute méthode analytique d'Éducation physique¹³ ». Elle poursuit : « Et si le problème est compliqué, c'est que la question n'est pas de former ou d'éduquer une race primitive, mais elle est réellement de re-former et de ré-éduquer une race déformée par la vie civilisée¹⁴ ». Alors qu'elle réclame un éclectisme dans la méthode à choisir pour éduquer physiquement les jeunes Français, elle en appelle à la méthode naturelle et à la gymnastique analy-

11. Ebba Champetier de Ribes, *Petit guide de gymnastique correctrice : à l'usage des éducateurs non spécialisés*, Paris, Fédération française des éclairceuses, 1941.

12. Elle demande par exemple à plusieurs reprises au directeur du CGEGS de procéder à la séparation des hommes et des femmes étudiant dans les écoles de cadres supérieurs de l'EP. De plus, pour s'en convaincre, il suffit de lire quelques lignes de son manuel pour l'EP féminine (préfacé par la docteure Legrand-Lambling) qui accumulent les préceptes moraux et les indications pour former une future mère au sein d'un foyer. Ebba Champetier de Ribes, *A.B.C. d'éducation physique féminine*, Paris, Étienne Chiron, 1942.

13. Ebba Champetier de Ribes, « Rapport au Commissariat Général à l'Éducation Générale et aux Sports », Avril 1941, AN, F44/42.

14. *Idem*.

tique et de compensation. Dans les conclusions qu'elle rend aux autorités du CGEGS, il y a, selon elle, une continuité claire entre l'EP et la rééducation. La première, l'EP, doit être préventive et prophylactique, alors que la rééducation est définie comme « une amélioration volontaire progressive, et systématique des déformations et des déficiences du corps humain, par la kinésithérapie, active ou passive¹⁵ ». Elle imagine aussi les contours d'un institut central de RP qui ne concernerait pas directement les professeurs d'EP car il serait établi prioritairement pour les étudiants en médecine, infirmières, kinésithérapeutes ou instituteurs. Des professions bien ciblées permettant une collaboration avec les médecins.

Il est éloquent ici de voir que pour elle, la méthode nationale et la réadaptation sont complémentaires et différentes à la fois. La réadaptation « est une forme de l'EP spécialement adaptée aux enfants scolaires faibles et déficients qui sont, par des médecins spécialisés, jugés inaptes à suivre l'enseignement de l'EP généralisé « La Méthode Naturelle »¹⁶ ». Selon Champetier de Ribes, alors que l'EP compte deux branches, EP hygiénique (méthode nationale) et EP sportive, la réadaptation a pour but de réadapter les élèves déficients ou faibles à la méthode nationale. En substance, le pôle médico-rééducatif doit rester dans les compétences des gymnastes médicaux et rééducateurs ayant étudié la question médicale. Au professeur d'EP une forme de réadaptation scolaire, aux professions médicales la rééducation. Elle envisage par ailleurs de soumettre aux enseignants d'EP un stage de deux à trois mois avant un enseignement devant des élèves déficients¹⁷. Les propos sont importants quand on lit les instructions officielles (IO) de 1941 et celles de 1945.

En plus de plaider pour former des éducateurs auprès du CGEGS, Champetier de Ribes insiste également sur l'instruction des médecins-inspecteurs scolaires et la nécessité de leur formation de gymnaste ou de sportif. Les connaissances pratiques et

15. Ebba Champetier de Ribes, « La rééducation physique », Octobre 1940, AN, F44/42.

16. Ebba Champetier de Ribes, « La question de réadaptation dans l'enseignement de l'éducation physique scolaire », Octobre 1941, AN, F44/42.

17. *Idem.*

théoriques doivent servir le médecin pour l'orientation des élèves et la surveillance de l'EP¹⁸. Qu'ils soient professeurs, rééducateurs ou médecins, Champetier de Ribes n'a de cesse que de recruter un personnel cultivé, compétent et bienséant. Afin d'affirmer l'acuité de l'organisation d'un système d'EP en France pour la réadaptation et la rééducation, elle n'hésite pas à utiliser des statistiques en prenant la Suède pour modèle.

Catégorie	FRANCE		SUÈDE	
	Méthode	Pourcentage d'élèves	Méthode	Pourcentage d'élèves
Forts	Méthode nationale, base synthétique	25 %	Forme préventive, prophylactique et structurale (analytique et synthétique)	94 %
Faibles et déficients	Réadaptation, base synthétique (analytique)	70 %	Rééducation scolaire, base analytique et synthétique	5 %
Malades et déformés	Rééducation clinique, base analytique	4 à 5 %	Rééducation clinique, base analytique	1 %

Comparaison entre la France et la Suède des méthodes d'EP et des conséquences sur leurs populations (AN, F44/42)

Deuxièmement, la docteure Yvonne Legrand-Lambling, conseillère technique au CGEGS¹⁹, participe aussi à l'intégration

-
18. Partisane d'une culture générale et spécifique très large chez ces médecins, Champetier de Ribes milite pour que les différentes méthodes d'EP soient connues, tout comme l'état de l'EP française, ses différences avec le sport, les implications du genre ou de l'âge dans les méthodes d'EP, etc. Pour elle, mieux vaut que le médecin soit un sportif pratiquant.
19. Yvonne Legrand-Lambling, Lettre du 22 juillet 1941 adressée au directeur de l'EGS, AN, F44/42. Selon Fatia Terfous, « ce médecin a contribué à l'élaboration d'une fiche dite physiologique destinée au contrôle médical scolaire. Elle a été dé-

de la RP à l'école. Cette dernière rédige dès l'été 1940 un rapport sur la nécessité de former les éducateurs et notamment les rééducateurs pour prendre en charge les déficients. Dans la délicate sélection d'une méthode pour les élèves déficients, elle observe que

les résultats recherchés, c'est-à-dire la réadaptation de l'enfant, pour entrer dans un groupe d'entraînement normal ou la rééducation des sujets gravement atteints, ont toujours été obtenus dans le minimum de temps et de façon absolument correcte par la technique à base analytique. Les autres techniques ont donné des améliorations notables mais toujours partielles et beaucoup moins rapidement²⁰.

Finalement, ces croyances s'ancrent profondément chez des médecins convaincus des effets positifs de RP qui a tout de la rigueur scientifique notamment quand elle se base sur des exercices analytiques (qui doivent être doux et prophylactiques). La parole légitime de ces professionnels pèse donc sur les orientations du CGEGS dans cette période et dans la rédaction des IO en faveur de la RP qui doit se baser sur de la gymnastique analytique pour les plus faibles tout en formant ses éducateurs²¹. La preuve scientifique est faite de la viabilité de la RP grâce à l'expertise de ce pouvoir.

Apporter la preuve par le terrain : le poids de Pierre Pétat

Faire ses marques au sein du CGEGS en professionnel de la rééducation

Sous la direction de Borotra au CGEGS, en ce qui concerne la RP, l'administration de la preuve est également apportée par

signée par le CGEGS pour étudier la question de l'EGS et la sous-alimentation». Fatia Terfous, « Femmes et activités physiques sous le régime de Vichy : politiques et enjeux médicaux », *Genre & Histoire*, n° 21, 2018, p. 11.

20. Legrand-Lambling, Yvonne, Lettre du 22 juillet 1941..., *op. cit.*

21. Si la méthode naturelle demeure la méthode nationale sous Vichy, quelques concessions sont faites à la gymnastique analytique. Le travail de ces médecins n'y est pas étranger : les deux conseillères se font entendre dans le commissariat de Jean Borotra. Aussi, la place importante qu'occupe l'hébertisme à l'école a pu retarder à l'arrivée de la gymnastique corrective à l'école.

un spécialiste de terrain reconnu : Pierre Pétat. Avant d'être enseignant d'EP dans la commune de Montluçon, il passe par l'école normale d'instituteurs de Moulins et réalise son service militaire en Tunisie. Il est le premier président de la Société des professeurs spécialistes de culture physique médicale fondée en 1932 avant de participer à sa transformation en Société française de rééducation physique (SFRP) à la fin de l'année 1938. En 1940, il participe à la rééducation de soldats blessés à l'hôpital de Nérès-les-Bains.

En novembre 1940, une sous-commission chargée de préparer l'étude préalable de la rééducation est rassemblée²². Parmi les membres de ce groupement, certains noms sont bien connus de l'historiographie de l'EP : le professeur Dodel, les médecins (Legrand-Lambling, Le Brun, Champetier de Ribes, Danhier, Macé, Diffre) et des professeurs d'EP comme Pétat ou René Lafitte²³. L'assemblée a pour but de réaliser une étude préparatoire sur la RP à l'école afin de faciliter les décisions du comité médical du CGEGS en matière de rééducation. Les débats s'orientent d'abord sur ce qui fait la méthode nationale : est-ce que cette dernière englobe ou non les exercices correctifs ? L'une des préoccupations les plus importantes dans les premiers instants du CGEGS, déjà mentionnée *supra*, est de dégager une définition des anormaux pour savoir s'ils peuvent bénéficier de la méthode nationale. Finalement, ils « sont ceux qui ne sont pas susceptibles de profiter sans danger de l'enseignement collectif²⁴ ». Durant cette réunion, il revient à Pétat de démontrer, empiriquement, les mérites de la correctrice en raison de l'expérience qu'il détient dans le département de l'Allier.

Selon lui, la différence entre éducation et rééducation réside d'abord dans la population orientée vers l'une ou l'autre de ces pédagogies. Pour l'acteur, l'éducation est une « action pédagogique destinée à développer méthodiquement toutes les facultés

22. Compte rendu de la sous-commission chargée de préparer l'étude préalable de la rééducation, Novembre 1940, AN, F44/42.

23. René Lafitte est nommé inspecteur général de l'EGS le 1er décembre 1940. Il est également ancien Commissaire national adjoint des Éclaireurs de France. Jean-Louis Lescot, *Sport et éducation sous Vichy, op. cit.*, p. 53.

24. Compte rendu..., Novembre 1940, *op. cit.*

en puissance dans l'être normal en vue de son rendement social optimum et de son élévation vers un idéal de perfectionnement humain : Évolution dirigée ». De l'autre côté, la rééducation se définit comme une « action pédagogique et médicale destinée à rétablir, dans les limites de la possibilité, les sujets déficients, sub-normaux, accidentés, anormaux et même malades, sur la place de la vie organique et sociale normale : Réparation méthodique²⁵ ». Selon Pétat, si la rééducation penche plus du côté de la thérapie tout en restant pédagogique à l'école, les autorités du CGEGS sont sensibles à cette vision de la RP en traçant clairement les frontières d'un public (les anormaux), laissant présager un lieu pour les accueillir entre l'EP ordinaire des élèves normaux et l'EP médicale des élèves inaptes. Dans ce sens, Pétat redouble d'efforts afin de démontrer la nécessité de son système de RP pour le relèvement de la jeunesse. Il a d'ailleurs le soutien de certains médecins comme Coll de Carrera (médecin et professeur agrégé de médecine, notamment directeur de l'EGS entre mai 1942 et décembre 1943)²⁶ ou encore Ruffier qui loue les faveurs de la gymnastique corrective au sein du magazine *l'Auto*²⁷.

Diffuser une méthode de RP: les Vues de Pierre Pétat

Sur demande du commandant Bernard, directeur du Centre national à l'éducation générale, Pétat est chargé de rédiger un rapport assez fin sur le RP pour le CGEGS et notamment sur l'expérience qu'il a menée à Montluçon²⁸. C'est la docteure Champetier de Ribes, conseillère technique au CGEGS²⁹, qui est chargée d'expertiser ce rapport. Durant ces échanges, Pétat a pris le soin de poser plusieurs questions naïves au médecin qui a

25. *Idem.*

26. Dans le supplément du n° 73 de la revue officielle du commissariat du 24 décembre 1943, Éducation Générale et Sports, Pascot lui rend hommage pour la fin de ses fonctions de directeur de l'EGS afin de reprendre ses fonctions de professeur à la Faculté de médecine de Montpellier. Voir : AN, F44/37.

27. Par exemple : Dr Ruffier, « Pourquoi la gymnastique corrective est nécessaire à nos enfants et jeunes gens », *L'Auto*, 1943 ; Dr Ruffier, « Sur les enfants mal développés, l'efficacité de la gymnastique corrective est indiscutable », *L'Auto*, 1943.

28. Pierre Pétat, Lettre du 12 juin 1942, AN, F44/42.

29. Ebba Champetier de Ribes, Lettre du 8 avril 1942 adressée à Pierre Pétat, AN, F44/42.

répondu à chacune de celles-ci³⁰. Dans ses demandes, il prouve sa modestie et son allégeance au Commissariat. Il rappelle également les étapes nécessaires à entreprendre dans le contrôle et la rééducation des élèves tout en déplorant le manque de formation des instituteurs dans le domaine. Afin de contourner ce problème, Pétat forme un instituteur et une institutrice qu'il côtoie à Montluçon et qui ont la charge de propager ces plans de leçon et explications à leurs collègues. Il leur propose des exercices analytiques et correctifs clés en main pour rééduquer les élèves déficients. Pour les cas les plus avancés, des cours dans un dispensaire de gymnastique corrective et médicale sont dispensés deux fois par semaine pour des petits groupes d'élèves (de huit à dix). Pétat en assure la direction technique, tandis que les deux instituteurs mentionnés s'occupent de l'exécution de ces cours. Pour les élèves du secondaire, une répartition en quatre groupes est pensée au sein de ce même dispensaire: fort, moyen, à ménager et spécial. Cette classification préfigurerait-elle celle que l'on retrouve dans les IO du 1^{er} octobre 1945? En couplant cette action avec l'école de plein air communale, Pétat souhaite croiser aux bienfaits de la corrective, les vertus du plein air pour ces élèves déficients. Si ce professeur d'EP souhaite généraliser son expérimentation pionnière en la plaçant explicitement dans le giron scolaire, il espère diminuer le poids du sport au sein de la leçon d'EP. Dans un moment où la RP est en constitution et aux portes de l'école, Pétat maille son territoire local en espérant avoir écho au sein d'une instance nationale comme le CGEGS. La structuration de la RP qu'il envisage à tous les éléments pour convaincre les autorités du CGEGS dans la mesure où son étude prouve empiriquement les bénéfices de la RP sur les élèves déficients de la région de Montluçon.

D'ailleurs, les conclusions de son « Rapport³¹ » sont de la même teneur qu'un ouvrage qu'il rédige synchroniquement:

30. *Idem.*

31. Pierre Pétat, « Rapport sur un essai d'organisation de la gymnastique corrective dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire de la ville de Montluçon », AN, F44/42.

*Vues sur l'organisation de la rééducation physique*³². En sensibilisant différents acteurs pour la cause, l'ouvrage est un véritable appel à l'institutionnalisation de la RP à l'école. Dans ce document presque programmatique, Pétat démontre l'importance de sa conception de la RP pour le territoire français³³ sans oublier de justifier sans discours: « Nous nous empressons de dire que dans notre esprit, le mot "scientifique" ne signifie pas uniquement technique de laboratoire, mais bien technique étudiée, éprouvée et perfectionnée par tous les moyens que nous offrent à la fois les sciences biologiques, l'observation clinique et l'expérience³⁴ ». D'emblée, son œuvre trouve plus de cohérence avec l'idéologie de Vichy. Il entend revaloriser la race par la RP tout en accordant une importance fondamentale à « cette récupération avec les diverses réalisations envisagées par le CGEGS d'une part et par la Santé Publique d'autre part³⁵ ». Dans la lignée des deux médecins citées *supra*, il use également de la comparaison avec le modèle nordique en renforçant le mythe de la supériorité de la race scandinave qui, selon lui, mêle rééducation et EP à base médicale et corrective. Dès les premières pages de son ouvrage, l'évidence rhétorique de sa démonstration semble implacable: « La France vient de perdre la guerre. Sa population était très affaiblie avant le désastre. Ses ressources vitalisantes sont au plus bas. Son système d'EP n'est pas spécialement à base de corrective et de médicale. Conclusion: Il faut organiser la Rééducation Physique dans le Plan Général des réformes pédagogiques et sanitaires³⁶ ».

En outre, ces éléments historiques permettent de replacer la structuration d'un phénomène à l'épreuve du temps sans prendre exclusivement des bornes politiques. Si les preuves empiriques

32. Dans *Vues sur l'organisation de la rééducation physique*, Montluçon, Société française de rééducation physique, 1942, Pierre Pétat déclinent les principales ambitions de l'acteur en la matière. La conclusion est signée par l'auteur en juin 1941.

33. En évoquant ces *Vues*, il écrit: « Partez de ce plan. Essayez de l'adapter aux conditions locales. Vous aurez ainsi préparé le terrain pour le jour où des décisions seront prises. Vous n'aurez pas de peine à vous y adapter ». Dans: Pierre Pétat, « Notre action », *Rééducation physique*, 29, 1942, p. 3.

34. Pierre Pétat, *Vues sur l'organisation de la rééducation physique*, *op. cit.*, p. II.

35. *Ibid.*, p. 3

36. *Ibid.*, p. 4.

en matière de rééducation apportées par Pétat s'accumulent dans les années 1930, constituant une sorte de « Vichy avant Vichy » les débuts du CGEGS favorisent sa reconnaissance institutionnelle, sous caution médicale. Désormais, la RP fait partie des préoccupations principales du CGEGS en soutenant la cause moralement et matériellement³⁷.

Des années Vichy à la IV^e République : une continuité en matière de RP ?

En s'interrogeant sur les temporalités de ce milieu du xx^e siècle, force est de constater que la question de la RP intéresse non seulement certains acteurs du CGEGS, mais aussi les instances en charge de la RP dans les premières heures de la IV^e République. Là où les avancées en matière de RP sous Vichy auraient pu être rayées d'un trait de crayon pour des raisons idéologiques, nous constatons que d'une part les directives du CGEGS sont conservées et que, d'autre part, les instances de la Direction générale de l'EP et des sports (DGEPS) en accélèrent la scolarisation en implantant de nouveaux lieux pour mettre en œuvre ce projet rééducatif à base de gymnastique corrective. Entre ces deux périodes, certains acteurs sont reconduits ou conservent leurs responsabilités, tout comme des moyens techniques qui ne peuvent disparaître.

Séparer le bon grain de l'ivraie : le poids de la norme et le classement des élèves

Dans ce moment où le régime croise explicitement la médecine, l'EP et les sports, les IO du 1^{er} juin 1941 se structurent en sept rubriques et laissent une place aux exercices analytiques et correctifs. Les travaux des deux médecins, Champetier de Ribes et Legrand-Lambling, ont été suivis par le CGEGS, tout comme les conclusions de Pétat. Il évoque notamment des créneaux spéciaux pour la RP qui est avant tout préventive et contrôlée,

37. Pierre Pétat, « Notre action », *op. cit.*, p. 3.

tout en appelant à une adaptation des exercices aux besoins des élèves, à un personnel bien formé et surtout un lieu adapté à ce genre de missions. Succinctement, les mêmes priorités sont définies dans les IO pour les élèves déficients à réadapter. Ainsi, les instructions de 1941 sont guidées par des normes médicales en matière de contrôle des élèves: «Le médecin signalera tous les sujets déficients justiciables d'un traitement par la gymnastique correctrice ou la rééducation motrice [...] La réadaptation des sujets déficients pourra alors être réalisée méthodiquement par des maîtres spécialisés³⁸». L'attention portée à la santé des élèves est importante à noter dans un moment où les autorités de Vichy s'emploient à veiller sur la malnutrition de ses populations juvéniles³⁹. Le contrôle médical est soigneusement organisé et permet aux maîtres «d'attirer fréquemment l'attention de leurs élèves sur les règles essentielles de l'hygiène, trop souvent méconnues dans notre pays⁴⁰». Sous le CGEGS comme sous la DGEPS avec les instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945, le contrôle médical doit, en plus de surveiller l'hygiène générale des élèves, déterminer le degré d'aptitude aux activités physiques et sportives. Cette dernière reste l'élément discriminant dans ce contrôle qui doit «déterminer le degré d'aptitude aux activités physiques et sportives: il apportera ainsi sa contribution à l'orientation professionnelle⁴¹». La continuité entre ces deux textes est d'autant plus frappante que les mêmes directives sont prescrites avec les mêmes instruments de partage des populations par des techniques médicales de plus en plus stabilisés. Ainsi ce processus de différenciation pédagogique qui produit des catégories d'élèves déficients ou normaux est de nouveau institué après la Libération, mais cette fois-ci, avec une certaine maturité et de manière plus effective.

38. Instructions officielles du 1^{er} juin 1941, Commissariat général à l'EGS.

39. Isabelle Von Bueltzingsloewen, «*Rationing and Politics: The French Academy of Medicine and Food Shortages during the German Occupation and the Vichy Regime*», in Ina Zweiniger-Bargielowska, Rachel Duffett, Alain Drouard (dir.), *Food and war in twentieth century Europe*, Farnham, Burlington: Ashgate, 2011, p. 155-168.

40. Instructions officielles du 1^{er} juin 1941, art. cit.

41. Instructions ministérielles du 1^{er} octobre 1945, Direction générale de l'EP et des sports.

En effet, si les IO de 1945 sont précisées ensuite par différents textes, une visite médicale est prévue afin d'inspecter le corps des élèves en vue de leur classement dans un groupe d'EP. Les mensurations staturales, spirométriques et pondérales sont précisément relevées afin de suivre l'évolution de l'élève durant son cursus scolaire. La place du médecin est ainsi consolidée : à l'issue de la visite médicale, il décide de l'orientation de l'élève dans un des quatre groupes définis par les IO de 1945 et la circulaire du 29 octobre 1945. Le contrôle médical, appelé également examen médico-physiologique, a pour principal objectif la surveillance de la santé des élèves ou des pratiquants⁴².

Cette modalité médicale, structurant l'EP des élèves après la seconde guerre mondiale, reprend en l'institutionnalisant, un outil qui relevait durant l'entre-deux-guerres des intentions ou d'une pratique localisée de certains médecins ou administrations. Selon la DGEPS,

orienter c'est établir la convenance entre les exigences d'un sport donné et les aptitudes d'un sujet. Tandis que la sélection s'adresse à des sujets dont les possibilités sont bien déterminées, l'orientation se rapporte à des individus dont les qualités athlétiques et physiologiques n'ont pas encore été consacrées par l'expérience⁴³.

Lors de ce tri médical, en vue de la pratique de l'EP scolaire, quatre groupes sont caractérisés pour permettre aux élèves de pratiquer selon leurs besoins et niveaux (le groupe I rassemble les bons élèves le groupe II réunit les élèves moyen, le groupe III est celui des élèves déficient ou à ménager qui bénéficie de la RP et, enfin, le groupe IV concentre les élèves dispensés totalement de toute forme d'EP en étant orientés directement vers de la médecine). Ce partage des déficients est envisagé comme un mode prévention qui limite les efforts trop intenses que l'élève pourrait réaliser lors de l'EP normale. Cette institutionnalisation

42. Direction générale de l'éducation physique et des sports, Notice administrative et technique sur le contrôle médical sportif, Bureau médical, Paris, France, Imprimerie Nationale, 1946.

43. *Ibid.*, p. 29.

est notable et signe l'entrée officielle de la RP à l'école. Afin de protéger l'enfant qui risquerait son intégrité physique, il ne doit pas y avoir d'EP sans contrôle rigoureux qui précède la pratique. Et dans ce sens, un nouveau lieu scolaire accueille la RP pour les élèves du groupe trois à partir de 1946: le CRP. Finalement, «loin d'offrir une ouverture culturelle sur des pratiques sociales en expansion, l'EPS s'appuie sur la diversité des vulnérabilités pour construire un programme censé répondre aux priorités du moment⁴⁴».

Vers une RP réellement scolaire : la diffusion des CRP à partir de 1946

Avec le développement des CRP institués par le décret du 28 mars 1946, le contrôle médical et les groupes d'aptitudes en EP trouvent une justification supplémentaire à leurs existences. Après la Libération, dans une période de reconstruction nationale et physique⁴⁵, l'école se dote d'un lieu tout original afin de normaliser les corps des élèves. Au sein de ces nouveaux centres, l'enseignement de la RP par la gymnastique corrective est l'occasion de redresser le corps en chassant les déformations vertébrales. La santé physique passe, dans les CRP, par une rectitude corporelle qui est scrutée. Durant cette période qui voit les politiques de santé croiser le monde de l'éducation⁴⁶, l'urgence de cette création est unanimement reconnue: «L'État, ou plutôt moi-même, pour ramener les choses à leur exacte perspective, a décidé la création en France de la Rééducation. Je l'ai fait, en

-
44. Michaël Attali, Luc Robène, Jean Saint-Martin, Thierry Terret, «Éducation physique et vulnérabilités de Vichy à la reconstruction (1940-1948)», in Thierry Terret, Luc Robène, Pascal Charroin, Stéphane Héas & Philippe Liotard (dir.), *Sport, genre et vulnérabilité au XX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013, p. 190.
 45. Frédéric Dutheil, Yohann Fortune, Jean-Marc Lemonnier (dir.), *Reconstructions physique et sportive en France sous la IV^e République. 1946-1958. Entre intentions et réalisations*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2018.
 46. Didier Nourrisson (dir.), *À votre santé !. Éducation et santé sous la IV^e République*, Saint-Étienne, Publications de l'université de Saint-Étienne, 2002.

dehors de toute stricte règle administrative, car c'est une nécessité et une nécessité urgente⁴⁷ ».

Le Bulletin officiel de l'EN précise les prérogatives des CRP. Selon ce document,

les Centres de Rééducation physique sont des organismes dépendant de la Direction Générale de la Jeunesse et des Sports destinés à donner à certains enfants désignés par le contrôle médical (groupe III de la classification officielle admise: déficients simples ou pré orthopédiques et post orthopédiques, déficients psychomoteurs) une éducation physique susceptible de remédier à leur déficience en vue de les reclasser dans les cours normaux d'éducation physique⁴⁸.

Concernant son organisation concrète et si les CRP dépendent de l'EN, des inégalités subsistent entre les centres également tributaires de la vitalité budgétaire d'une mairie, de l'attribution de locaux par exemple ou la rétribution de personnel complémentaire comme une assistante sociale ou un secrétaire. Tout dépend de la taille du centre en question qui peut avoir une annexe dans les plus grandes communes (les sections de RP). Situés hors de l'enceinte scolaire le plus souvent et à l'abri des regards, les CRP (et sections) se développent rapidement passant de trois-cent-soixante-deux pour l'année 1948-1949 à mille trois-cent-neuf en 1954-1955⁴⁹. Le nombre d'élèves accueillis est lui aussi exponentiel. Si la DGEPS diffuse des plans officiels de CRP, elle doit nommer un enseignant d'EP à sa direction. Au-delà du contrôle médical, la collaboration entre le professeur d'EP et le médecin est réaffirmée car ce dernier peut avoir sa salle réservée. Dans la vidéo « Redresse-toi » collectée à l'iconothèque de l'INSEP, le duo iconique rassemblant le professeur d'EP Maurice Cassagne et le docteur Henri Balland est exemplaire dans la collaboration entre l'enseignant et le médecin. Les décisions du docteur font

47. Berthoumieu, Robert, « Discours du Président du Congrès », in Ligue française d'éducation physique (dir.), *Vers la rééducation physique. Congrès de Pau. 21 au 25 mai 1946*, Bordeaux, 1946, p. 13.

48. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 21 bis, 24 juin 1948.

49. AN 19770199/12.

autorité puisqu'il contrôle jusqu'aux mouvements proposés par l'enseignant d'EP. Dans cette vidéo, le docteur Balland mène les examens médicaux en dictant ses constatations à Cassagne qui les note sur une fiche morphologique⁵⁰. Lorsque les élèves sont classés, c'est le docteur Balland qui valide les mouvements proposés par Cassagne sur la fiche morphologique, même si le professeur d'EP peut être force de proposition pour les élèves du groupe trois qui, selon les préconisations officielles, doivent avoir deux séances d'une heure par semaine.

Lors des séances de RP dans ces centres, les élèves désignés quittent la salle de classe afin de pratiquer cette gymnastique adaptée à leurs besoins. L'action de la RP s'exerce en dehors des bâtiments strictement scolaires. Parfois, les élèves sont conduits au CRP en autocar selon les véhicules à disposition, comme c'est le cas à Paris⁵¹. Afin de mieux gérer le flux d'élèves déficients, il est prévu dans des zones géographiques plus modestes de nommer des professeurs d'EP afin d'assurer les cours de RP en se déplaçant de manière itinérante sur un secteur. Ces professeurs itinérants assurent donc des « classes de correctives⁵² » dans plusieurs établissements.

Avec des autorités qui communiquent sur les CRP dès leurs premières années d'existence dans différents journaux ou à la télévision, nous pouvons affirmer que l'année 1946 est la véritable date de scolarisation de la RP avec des lieux idoines afin de redresser les élèves déficients. Dans le sens des appels de certains acteurs sous Vichy comme la SFRP et à l'instar de ce qu'il existe pour les déficients intellectuels avec les classes de perfectionnement, la naissance des CRP et la diffusion de ce modèle sur le territoire français permettent de répondre l'urgence sanitaire après la Libération en installant durant presque quarante années la RP à l'école.

50. Claude Cariven, *Redresse-toi. Rééducation physique de l'enfant*, Iconothèque de l'INSEP, Haut-Commissariat à la jeunesse et aux sports, 1957, MED 002. Voir les minutes 4 à 8.

51. Maurice Cassagne, « Le centre d'éducation physique spécialisée de Paris », *Annales de Rééducation Physique*, n° 84, 1961, p. 5-10.

52. Il s'agit de la gymnastique correctrice, telle que définie dans les IO du 1^{er} octobre 1945.

Conclusion

Enfin, nous avons montré que l'investissement de certains acteurs sous le régime de Vichy, couplé aux IM de 1945, facilite la scolarisation de la RP à l'école en diffusant un modèle à partir de 1946 qui perdure presque quarante années sur le territoire français afin de prendre en charge les élèves déficients. Si la DGEPS fonde les CRP à partir de 1946 en marquant longuement la corporation des enseignants d'EP, le retour historique montre qu'il est nécessaire de se détacher de bornes historiques trop politiques pour ce type d'objet. Pour que les CRP voient le jour, plusieurs jalons ont été posés et notamment dans la période qui précède la Libération.

Dans un premier temps, la population scolaire est scrutée par le regard médical et permet de classer les élèves dans différents groupes en vue de la pratique de l'EP. Lorsque ce groupement est constitué, une EP est conseillée afin de ne pas mettre en danger le corps des élèves. De la sorte, si la fabrique d'une RP dans les années précédant la IV^e République est bien réelle, la DGEPS s'appuie sur des legs du régime de Vichy afin de diffuser les CRP. En effet, tandis que les travaux de Pétat, Champetier de Ribes ou Legrand-Lambling participent à légitimer la place de la RP à l'école, ce sont bien les CRP qui l'installent durablement dans le giron scolaire. Ces centres, « auxiliaires les plus précieux de l'hygiène scolaire⁵³ », dispensent une gymnastique corrective spécifique aux élèves du groupe trois. Pour Pétat l'œuvre relève d'ailleurs presque de la charité et du devoir : le « but poursuivi est d'ordre social. Il fallait permettre à tous les justiciables de la Rééducation Physique de recevoir une gymnastique convenant à leur cas⁵⁴ ».

Avec les CRP, une nouvelle organisation voit le jour : à chaque besoin son lieu, à chaque lieu son EP. La logique d'un État centralisateur semble ici reprise : les directives en matière de RP sont

53. Pierre Pétat, « Les centres de rééducation physique au service de l'hygiène scolaire », *Annales de cinésithérapie et de rééducation physique*, n° 2, 1948, p. 66.

54. Pierre Pétat, « Les centres de rééducation physique », Ligue française d'éducation physique (dir.), *Vers la rééducation physique*, op. cit., p. 16.

dictées depuis Paris par la DGEPS en annihilant toute initiative privée. Cette institutionnalisation s'inscrit dans un projet plus global qui réunit santé et éducation après la seconde guerre mondiale. Par-là, les croyances en faveur de la rectitude dorsale se consolident tandis que le pouvoir a désormais un lieu officiel pour normaliser les corps des élèves déficients.

Deuxième partie

L'EPS du temps présent

**Nouveaux enjeux, nouveaux regards,
nouveaux défis ? (1990-2024)**

Les enjeux contemporains du système éducatif français au regard de l'histoire de l'éducation

Jean-François Condette

Aujourd'hui une réforme complète est nécessaire et urgente [...]. La reconstruction complète de notre enseignement repose sur un petit nombre de principes dont toutes les mesures envisagées dans l'immédiat ou à plus longue échéance seront l'application. Le premier principe, celui qui par sa valeur propre et l'ampleur de ses conséquences domine tous les autres est le principe de justice. Il offre deux aspects non point opposés mais complémentaires : l'égalité et la diversité. Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes¹.

Cet extrait de l'introduction du plan Langevin-Wallon, rédigé par la commission du même nom, et qui s'inspire des grandes idées des mouvements réformateurs de l'entre-deux-guerres, est déposé sur le bureau du ministre en mars 1947, dans un contexte désormais marqué, non plus par l'esprit de réforme de la Libération mais par la reprise des tensions politiques intérieures

1. Gaston Mialaret, « Texte intégral du Rapport de la Commission remis au ministre de l'Éducation nationale le 19 juin 1947 », *Le plan Langevin-Wallon*, Paris, PUF, 1997, p. 15-16.

et l'entrée dans la guerre froide. S'il sert de référence pendant des décennies, il est dans l'immédiat rangé dans un tiroir. L'extrait atteste cependant de la profonde aspiration à une réforme démocratique du système éducatif français, très marqué par les inégalités sociales nées de son histoire. C'est en réalité, après le retour du général de Gaulle en 1958, qu'une politique volontariste de démocratisation est mise en place, au nom du « principe de justice² », politique mouvante mais qui est poursuivie jusqu'à nos jours. Il s'agit ici de revenir sur les enjeux principaux du système éducatif français contemporain, mis en place progressivement depuis 1959 (réforme Berthoin) en dégageant trois défis majeurs. Il y a, tout d'abord, celui de la massification-démocratisation de l'enseignement qui a profondément bouleversé le secondaire et le supérieur, même s'il rencontre également des limites. Il y a ensuite celui des contenus scolaires et des pratiques pédagogiques à développer pour la réussite de tous les élèves. Il y a enfin l'enjeu du recrutement et de la formation d'enseignants nombreux qui soient capables de relever ces mêmes défis.

Enjeux et défis de la massification-démocratisation de l'enseignement

Le système français d'Instruction publique s'est construit au cours du XIX^e siècle par des interventions conjointes de l'État et des pouvoirs locaux, autour de deux filières socialement ségréguées et sans lien entre elles³. C'est essentiellement à partir de 1959 que l'ancienne structure est progressivement détruite pour mettre en place un système par degrés progressifs.

Un héritage à dépasser : deux filières socialement ségréguées

La filière de l'école du peuple repose sur les écoles primaires, peu à peu développées par les lois Guizot (1833), Falloux (1850),

2. *Ibid.*, p. 17.

3. Jean-Michel Chapoulie, *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

Duruy (1867) et Ferry (1881, 1882), la loi de mars 1882 imposant l'obligation de l'instruction de six à treize ans avant que la loi Zay de 1936 ne la prolonge jusqu'à 14 ans. Pour les élèves qui veulent poursuivre leurs études, la filière primaire propose, après 1833 puis surtout après 1880, les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires. Ils donnent aux élèves un complément de formation, après le certificat d'études, les préparent à certains concours (postes, écoles normales, etc.) et délivrent des brevets mais ne mènent pas au baccalauréat⁴. Ce système primaire qui comprend les salles d'asile, devenues en 1881 des écoles maternelles, scolarise les enfants du peuple et a des horizons limités. Longtemps, l'obligation bute sur l'importance de la mise au travail précoce des enfants qui se traduit par un fort absentéisme saisonnier.

Pour les fils des familles plus privilégiées, c'est la filière secondaire qui se développe et qui repose sur les lycées, établissements d'État fondés en 1802, et les collèges communaux. Les élèves y entrent souvent très jeunes, vers six ou sept ans, dans les petites classes du secondaire, payantes et disposant d'enseignants spécifiques, avant de proposer des classes de la sixième à la terminale, menant au baccalauréat, ticket d'entrée vers les facultés. Ces études longues reposent sur les humanités classiques. Les deux filières ont leurs personnels spécifiques, leurs examens et leur culture scolaire.

Au lendemain de la première guerre mondiale, au nom de la justice, le mouvement des Compagnons de l'Université nouvelle milite pour une destruction des deux filières et la mise en place d'un système par degrés⁵. Tous les enfants devraient fréquenter la même école primaire avant qu'une orientation fondée sur les aptitudes, et non sur le portefeuille du père, ne détermine la poursuite d'études vers le secondaire ou l'entrée dans la vie active.

4. Jean-Pierre Briand et Jean-Michel Chapoulie, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, INRP-CNRS, 1992.

5. Bruno Garnier, *Les combattants de l'école unique. Introduction à l'édition critique de L'université nouvelle par les Compagnons. Des origines à la dispersion du groupe. 1917-1933*, Lyon, INRP, 2005.

Quelques avancées sont opérées dans l'entre-deux-guerres mais les deux filières sont maintenues⁶. Certains programmes sont rapprochés, le professorat des petites classes des collèges et des lycées est confié à des instituteurs mais c'est surtout la gratuité des études secondaires qui s'impose par une série de lois de finances entre 1927 et 1933. En 1913, lycées et collèges masculins comptent 69 200 élèves pour 189 048 en 1938-1939. Pour les filles, après la création des collèges et lycées de jeunes filles par la loi Camille Sée (1880), les élèves sont 35 441 en 1913 et 93 301 en 1938-1939.

Massification-démocratisation du secondaire et du supérieur (après 1945)

Après 1945, la croissance démographique fait passer le nombre des élèves des écoles primaires de 4 522 000 en 1945-1946 à 6 386 524 en 1959-1960 avant que les chiffres ne diminuent à 5 330 096 en 1980-1981 et 4 829 828 en 1984-1985. En 2018-2019, les élèves du primaire sont 4 257 735. L'enseignement préélémentaire quant à lui passe de 1 021 000 élèves en 1951 à 2 245 000 élèves en 1976 par généralisation progressive de la préscolarisation. En 2018-2019, les effectifs sont de 2 470 655 élèves.

Dans le secondaire, la révolution du nombre s'impose, par l'effet du baby-boom mais aussi par la mise en œuvre d'une politique de démocratisation des études. Au nom de la justice sociale, mais aussi pour répondre aux besoins de l'économie au cœur des Trente Glorieuses, une politique volontariste de démocratisation de l'enseignement secondaire est menée par le régime gaulliste. La réforme Berthoin, qui prolonge la scolarité de quatorze à seize ans, crée un premier cycle du secondaire pour tous mais que les élèves peuvent encore suivre dans des établissements très divers et qui prédéterminent leur orientation : les collèges modernes qui sont les anciennes écoles primaires supérieures ; les collèges d'enseignement généraux (CEG) qui sont les anciens cours complémentaires ; les lycées, les collèges d'enseignement

6. Jean-Noël Luc, Jean-François Condette, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2020.

technique (CET) mais aussi des groupes primaires spécifiques. La réforme Fouchet (1963) opère un pas de plus vers un premier cycle du secondaire unique, en créant les collèges d'enseignement secondaire (CES) qui doivent regrouper tous les élèves de la sixième à la troisième, même s'il existe encore en leur sein trois filières. 2 354 CES sont construits de 1966 à 1975. La loi Haby (1975), en mettant en place le collège unique, crée alors quatre années communes, le palier majeur d'orientation devenant rapidement la fin de l'année de troisième. Ce collège unique, toujours existant assure la scolarisation réussie d'une grande majorité des élèves mais accumule aussi les critiques et les tentatives de réforme.

À ces années du collège pour toutes et tous, succèdent les « années lycées », de 1985 à nos jours, l'ensemble d'une génération ou presque passant désormais par les lycées généraux, technologiques ou professionnels. Jean-Pierre Chevènement propose l'objectif de 80 % d'une génération au niveau bac (1985), la loi du 23 décembre de la même année créant le baccalauréat professionnel. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (loi Jospin) reprend cet objectif. Le taux d'accès d'une génération au baccalauréat (la possession du baccalauréat) qui tourne autour de 1 à 2 % vers 1850-1880, n'est encore que de 11,3 % en 1960 pour 20,3 % en 1970 et 30,2 % en 1985. On passe de 44,4 % de la génération en 1990 à 62,9 % en 1995 puis à 78,8 % en 2016, l'objectif des 80 % étant ensuite atteint à la fin des années 2010⁷. En 1960-1961, on compte 3 158 100 élèves dans le secondaire public et privé ; ils sont 5 558 400 en 2018-2019 (3 288 300 dans le premier cycle, 1 621 200 dans le second cycle général et technologique, 648 900 dans le second cycle professionnel)⁸.

Cette massification et démocratisation relative des enseignements secondaires français a pour conséquence une hausse forte des effectifs de l'enseignement supérieur, comprenant à la fois les universités, les grandes écoles, les écoles d'ingénieurs, les

7. Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2002, p. 37.

8. Jean-Noël Luc, Jean-François Condette, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement...*, *op. cit.*, p. 371.

classes de techniciens supérieurs mais aussi de nombreuses autres structures plus spécialisées dans leurs formations. Le mouvement s'opère essentiellement en deux vagues : les années 1955-1975 puis les années 1986-2020, même si la croissance continue de nos jours à un rythme cependant plus ralenti. Les 508 100 étudiants de 1968 sont 1 717 000 en 1991 et 2 680 400 en 2018 (dont 1 642 200 dans les seules universités). De 1968 à 2018, le nombre des étudiants est ainsi multiplié par 5,2 si l'on rassemble l'ensemble des filières et structures existantes.

Les limites de la démocratisation : inégalités et échecs scolaires

La volonté assumée de démocratisation de l'école butte sur les inégalités croissantes dans la société, sur l'affirmation des phénomènes d'exclusion, sur le repli communautaire. La démocratisation quantitative des systèmes d'enseignement secondaire et supérieur augmente l'hétérogénéité des publics scolaires alors que l'on demande aux enseignants de faire du sens commun et dans le même temps d'individualiser leurs enseignements. De nombreux travaux sociologiques et rapports ministériels, tout en insistant sur l'importance de la démocratisation opérée, montrent le maintien de fortes inégalités de réussite et d'inégalités sociales dans les choix d'orientation. Réussissent encore le mieux ceux dont les parents ont le mieux réussi ou qui possèdent le capital culturel le plus important. Plus que des inégalités d'accès, ce sont désormais des inégalités de réussite et de parcours entre les différentes filières qui marquent le système éducatif. Il demeure donc, comme le démontre Pierre Merle, de fortes ségrégations scolaires⁹. De nombreuses enquêtes relèvent qu'au niveau collège¹⁰, c'est environ 15 % des élèves qui sont en grandes difficultés scolaires¹¹. Les

9. Pierre Merle, *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, 2012.

10. Laurent Gutierrez, Patricia Legris, *Le collège unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*, Rennes, Presses universitaires de Rennes 2016.

11. Marie Duru-Bellat, Agnès Van Zanten, *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 2009 ; Jean-Yves Rochex, Jacques Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'apprentissage*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011.

phénomènes liés au décrochage scolaire¹² se sont aussi affirmés avec des sorties du système sans diplôme. On sait également qu'il demeure encore des inégalités genrées dans les parcours de formation qui sont autant de défis posés à l'institution scolaire. Si les femmes sont désormais majoritaires dans le nombre global d'étudiants (55,3 %), il existe encore de fortes différences entre des secteurs très féminisés comme les formations paramédicales et sociales (85,6 %), les lettres, langues et sciences humaines (69,5 %), la médecine, l'odontologie et la pharmacie (64 %) et d'autres secteurs encore très masculins comme les universités des sciences (63 %), la filière STAPS (69 %) ou les formations d'ingénieurs (72,3 %) en 2018-2019. Ces inégalités maintenues au sein du système scolaire, les fortes difficultés d'une minorité importante, les phénomènes de décrochage, de violences et de cyberharcèlement¹³ occupent régulièrement le devant de la scène médiatique cachant les progrès réalisés depuis un peu plus de soixante ans.

Enjeux et défis des contenus scolaires et des méthodes pédagogiques

Dans le système fortement hiérarchisé qu'est l'Éducation nationale, le statut a longtemps conféré une légitimité presque automatique aux propos de l'enseignant. Les instituteurs étaient, au cœur du village ou du quartier, ceux qui savaient et qui pouvaient expliquer les choses. Formés dans les facultés, les enseignants du secondaire étaient eux aussi légitimés par leurs études. Ces réalités ont été profondément remises en question depuis plusieurs décennies.

12. Pierre-Yves Bernard, *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF, 2017 ; Frédérique Weixler, *Le décrochage scolaire*, Poitiers, Canopé-CNDP, 2022.

13. Nicole Catheline, *Le harcèlement scolaire*, Paris, PUF, 2016 ; Béragère Stassin, *(Cyber)harcèlement. sortir de la violence. à l'école et sur les écrans*, Paris, C&F Editions, 2019.

Qu'est-il fondamental d'enseigner ?

Dans ce rapport complexe aux savoirs scolaires, il faut aussi relever que la forte stabilité qui a longtemps caractérisé la culture scolaire véhiculée par l'école est désormais terminée, les changements de programmes mais aussi les recommandations qui les accompagnent se multipliant depuis les années 1960-1970. L'enseignant a longtemps transmis les savoirs qu'il avait lui-même reçus et selon des méthodes pédagogiques qui étaient aussi celles qu'il avait vécues en tant que bon élève. Cette reproduction est désormais du passé tant les programmes et les modèles évoluent rapidement, tout comme les savoirs d'ailleurs, ce qui n'est pas sans désacraliser ces derniers¹⁴. Depuis les années 1960, on assiste en effet à l'affirmation d'une profonde mutabilité des savoirs scolaires. Les découvertes scientifiques passent plus rapidement dans la culture scolaire qui ne se satisfait plus de la transmission d'un patrimoine commun quelque peu figé. La rapidité du développement des connaissances, l'élargissement des horizons géographiques et historiques, demandent aux enseignants une adaptabilité permanente face à des programmes très changeants, une élasticité de leurs connaissances et de leur pédagogie. Dans le même temps, inévitablement, une forme de relativité de ces savoirs s'opère : « ce qui est appris aujourd'hui passe pour être bientôt obsolète¹⁵ ». De réformettes en réformes, la place des disciplines scolaires dans les différents niveaux de classe est modifiée alors que les programmes sont revus. Des questions majeures se posent. Qu'est-il important d'enseigner à l'école élémentaire, au collège puis au lycée ? Quelle place pour les humanités et pour la culture scientifique voire technologique ? Faut-il se centrer sur des matières directement utiles dans la vie professionnelle ou, au contraire, profiter du temps scolaire pour diffuser une large

14. Renaud D'Enfert, Pierre Kahn (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010 ; Pierre Kahn, Youenn Michel (dir.), *Formation, transformations des savoirs scolaires. Histoire croisée des disciplines (XIX^e-XX^e siècles)*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2016.

15. Vincent Lang, *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF, 1999, p. 129.

culture commune et citoyenne ? L'éducation morale et civique doit-elle occuper une place centrale avec l'éducation aux médias et à l'information (EMI) ? Quelle place accorder aux pratiques sportives et à l'éducation à la santé ? Au gré des ministres et des enjeux du temps présent, les priorités changent.

L'école concurrencée ?

Face à ces savoirs mouvants sont également apparus des concurrents redoutables qui furent un temps la radio et la télévision mais que sont désormais les nouveaux médias liés à la révolution numérique et l'accès à Internet. Le développement des médias retire à l'école le monopole de la transmission des connaissances. Il débouche sur des informations proliférantes et sans cesse renouvelées qui s'affirment comme des savoirs mais qui peuvent déboucher rapidement sur *La défaite de la pensée*¹⁶ par l'absence de toute hiérarchisation, par l'affirmation de tout et de son contraire, par l'immédiateté de commentaires non travaillés, ce qui aboutit à un relativisme généralisé. Le fait de penser *L'école à l'ère numérique*¹⁷, d'intégrer *Le tsunami numérique*¹⁸, dans les pratiques des enseignants, ne constitue pas le remède miracle imaginé un temps pour renforcer l'efficacité pédagogique de l'école et susciter l'intérêt des élèves. Anne Barrère, dans *L'éducation buissonnière*, montre l'importance des apprentissages et des expérimentations qu'opèrent les adolescents dans leurs pratiques entre pairs, dans leurs jeux et leurs échanges *via* les nouveaux médias, loin de la classe, même si bien évidemment les prises de risques et les déviances existent également¹⁹. Comme l'a relevé Bruno Patino, face à *La civilisation du poisson rouge*²⁰,

16. Alain Finkelkraut, *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987.

17. Alain Jaillet, *L'école à l'ère numérique. Des espaces numériques pour l'éducation à l'enseignement à distance*, Paris, L'Harmattan, 2004.

18. Emmanuel Davidenkoff, *Le tsunami numérique. Éducation. Tout va changer ! Êtes-vous prêts ?* Paris, Stock, 2014.

19. Anne Barrère, *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, Paris, Armand Colin, 2011.

20. Bruno Patino, *La civilisation du poisson rouge. Petit traité sur le marché de l'attention*, Paris, Grasset, 2019.

le métier d'enseignant devient compliqué alors que les jeunes générations sont de moins en moins capables de s'extraire de l'imédiateté et du flot continu d'informations de leur téléphone portable. Les capacités de concentration sur des exercices, sur la parole de l'enseignant, sont réduites. Cette mise en question du savoir de l'institution scolaire et de son représentant qu'est l'enseignant, nécessite de sa part un travail sans cesse repris de réaffirmation de sa légitimité dans la diffusion-explicitation des savoirs scientifiquement validés.

La crise de la relation pédagogique

Cette massification de l'enseignement secondaire fait entrer dans les collèges et les lycées, eux-mêmes démultipliés, des élèves qui ne venaient pas auparavant dans ce niveau d'enseignement et qui n'ont pas forcément les codes de son fonctionnement pédagogique, ni l'appétence pour les savoirs véhiculés par cet enseignement secondaire longtemps réservé à une élite culturelle. Plus largement d'ailleurs, en incluant les élèves de l'enseignement primaire, le rapport à l'enseignant et aux savoirs se complique. Trois éléments y contribuent.

Il y a, tout d'abord, face à l'allongement de la scolarisation obligatoire, l'ennui de certains de ces nouveaux élèves, l'absence de motivation pour les enseignements reçus, enseignements dont ils ne voient pas les finalités positives pour eux, les difficultés scolaires rencontrées également dans ces disciplines, qui leur font rejeter les exercices demandés par l'enseignant. Le sociologue Jacques Testanière est l'un des premiers à clairement identifier dans un article paru en 1967 dans la *Revue française de sociologie*²¹, la contestation beaucoup plus fréquente de l'autorité de l'enseignant dans sa classe. Au chahut ancien, hérité du XIX^e siècle, qui avait des leaders, une cause précise et témoignait d'une forme d'intégration dans la communauté scolaire, le nouveau chahut se fait anémique, sans loi réelle, dégénérant en bruit de fond per-

21. Jacques Testanière, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, 1967, vol. VIII, p. 17-33.

manent, certains élèves vaquant à d'autres activités, papotant ou contestant ce que demande l'enseignant. Cette nouvelle attitude finit par déboucher, si l'enseignant n'arrive pas à réimposer son autorité, sur un désordre généralisé.

Cette contestation de l'ordre scolaire est accentuée par des évolutions sociétales plus larges. Depuis 1945 pour le moins, avec une nette accentuation dans les années 1960, des évolutions fortes modifient la place de l'enfant et de l'adolescent dans la famille et dans la société en insistant sur la nécessité de son épanouissement personnel. On est face à un « nouveau regard sur l'enfance » et à un « nouveau statut social des jeunes²² ». La reconnaissance de l'enfant ou de l'adolescent comme une entité autonome en construction, les connaissances nouvelles sur la psychologie de ces âges, transforment les relations familiales et les rendent plus permissives, en reportant sur l'école le travail d'intégration des normes. Face à la promotion dans les familles de telles idées, l'enseignant se retrouve assez désarmé, lui qui doit mener de front l'activité ordonnée et efficace de vingt à trente-cinq élèves dans sa classe.

Un troisième élément est identifiable qui est lié à des choix édictés par l'institution scolaire. Face à la montée de l'échec scolaire, on demande de manière croissante aux enseignants d'individualiser leurs pratiques pédagogiques, de les différencier au sein du groupe classe pour tenir compte des aptitudes de chacun. C'est là une difficulté souvent forte pour les enseignants peu formés à cette différenciation, au sein de classes de plus en plus hétérogènes. Dès lors, l'une des tâches principales de l'enseignant, à chaque heure de cours, est de réussir à obtenir l'adhésion de la classe au projet d'activité choisie. Il s'agit bien d'une autorité négociée²³ qui exige une énergie et une vigilance constantes. Maintenir un climat propice au travail, individualiser les enseignements, gérer l'hétérogénéité deviennent des épreuves

22. Vincent Lang, *La professionnalisation des enseignants...*, op. cit., p. 125.

23. Pierre Périer, *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

quotidiennes. On est bien dans « un régime d'incertitude pédagogique²⁴».

Enjeux et défis du recrutement massif d'enseignants et de leur formation

Les enseignants formaient auparavant un petit monde, ou plutôt deux petits mondes bien distincts et identifiables : celui des maîtres du primaire, rapidement assez nombreux par le développement d'un dense réseau d'écoles ; celui des professeurs (après 1880) des collèges et des lycées, longtemps très peu nombreux. Ces réalités sont désormais caduques.

Des recrutements massifs dans le primaire mais une perte d'identité ?

Les maîtres du primaire voient leur nombre augmenter à mesure que la scolarisation progresse et que les élèves, garçons comme filles, se font plus nombreux à y être inscrits. Ils sont recrutés localement par les communes ou les communautés, se forment sur le tas ou au sein des écoles normales et cours normaux qui s'affirment peu à peu, d'abord pour les garçons (1833) puis pour les filles (1879). Par leur propre scolarité primaire et normale, par leur vécu pédagogique de plus en plus commun, à mesure que l'État fixe le cadre de l'activité enseignante (définition des programmes et des méthodes), par un contrôle administratif de proximité (des maires, des inspecteurs primaires), ils forment un corps très cohérent. Le contrôle administratif de proximité (des maires et des inspecteurs primaires) et leur enracinement départemental contribuent également à cette unité. Dans *L'école et la famille dans une société en mutation* (1981), Antoine Prost relève 120 000 instituteurs en 1920, 151 300 en 1938, 159 000 en 1951-1952 avant l'explosion des effectifs liée à la fois à la vague démographique et au développement des études post-primaires

24. Pierre Périer, *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*, Paris, PUF, 2014, p. 71.

(cours complémentaires)²⁵. Dans cet enseignement primaire, le corps des instituteurs est longtemps très cohérent, marqué à la fois par un recrutement social assez homogène au sein des classes moyennes et de la frange supérieure des milieux populaires, et par une formation normalienne de deux ou trois ans qui est un moule normatif efficace, reposant longtemps sur la religion et la morale chrétienne puis, après 1882, sur la laïcité et l'idéal républicain.

Les mutations des années 1960-2020 transforment profondément le métier. *L'univers des instituteurs*²⁶, très cohérent, étudié par Ida Berger et Roger Benjamin dans leurs enquêtes menées dans le département de la Seine en 1954-1955 puis en 1959-1960, se fissure peu à peu. Lorsqu'elle réétudie ce monde des instituteurs de la Seine vingt ans plus tard, dans une enquête par questionnaires et une série d'interviews en 1973-1974, Ida Berger²⁷ perçoit de nombreuses mutations. 80 % de ses questionnaires sont remplis par des femmes pour 20 % par des hommes, ce qui correspond au taux de féminisation désormais de la profession à Paris pour l'enseignement préscolaire et élémentaire. Cette forte féminisation s'est accompagnée d'un embourgeoisement du recrutement mais aussi d'un lien au métier qui est désormais plus distendu, moins évoqué par le champ de la vocation mais plus marqué par le choix contraint de l'exercice d'un métier donnant des garanties et réputé à même de laisser du temps pour la vie de famille. Elle montre aussi, qu'en cette période de baby-boom, les recrutements sont massifs et que « seuls un peu plus de la moitié des instituteurs et pas même un tiers des institutrices de Paris et de sa banlieue ont bénéficié d'une formation pédagogique relativement cohérente²⁸ ». Dans l'enquête de 1953-1954, 63 % des instituteurs étudiés étaient normaliens pour 52 % en 1973-1974 ; chez les institutrices, les pourcentages sont de 40 % puis de 31 %.

25. Antoine Prost, *L'école et la famille dans une société en mutation (1930-1980), tome IV de l'Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Nouvelle librairie de France, 1981, p. 180-181.

26. Ida Berger, Roger Benjamin, *L'univers des instituteurs. Étude sociologique sur les instituteurs et institutrices du département de la Seine*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.

27. Ida Berger, *Les instituteurs, d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1979.

28. *Ibid.*, p. 69.

Le recrutement massif de remplaçants, titularisés ensuite, la hausse progressive du niveau de recrutement accompagnée d'une secondarisation des profils scolaires (exigence du baccalauréat en 1940 mais recrutement surtout en fin de troisième jusqu'en 1973, après le baccalauréat ensuite), puis d'une marche accélérée à l'universitarisation par l'imposition du « DEUG enseignement » (1979) puis d'une licence (1989) et d'un master 2 (2010-2011), mettent fin à ce monde cohérent alors que le moule normalien disparaît. La mise en place des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1990-1991 et la création du corps des professeurs des écoles marquent à l'évidence, en même temps qu'une réelle hausse des traitements, l'accélération des mutations qui déstabilisent profondément le monde du premier degré²⁹. Les changements de niveau d'études et de modalités de formation s'accompagnent de nettes évolutions dans les milieux socio-professionnels de recrutement, marqués par une hausse des milieux de classes moyennes. En 2018-2019, les enseignants du premier degré sont 378 781 dont 333 000 dans l'enseignement public (2 335 instituteurs, 327 346 professeurs des écoles, etc.) et 45 781 dans l'enseignement privé sous contrat (308 instituteurs, 39 041 professeurs des écoles, etc.).

Des recrutements massifs et des catégories démultipliées dans le secondaire

Les travaux de Jean-Michel Chapoulie ont montré que les professeurs de l'enseignement secondaire exercent désormais un « métier de classe moyenne³⁰ ». Mais il montre également que les anciens éléments d'unité ne résistent pas aux facteurs de division, liés à la multiplication des catégories enseignantes. Dès le début du XIX^e siècle existent dans les collèges communaux et les lycées, trois types principaux d'enseignants. La possession du baccalauréat suffit longtemps pour enseigner, tout du moins dans

29. Henri Peyronie, *Instituteurs. des maîtres au professeur d'école. Formations, sociabilités et « manière d'être au métier »*, Paris, PUF, 1998.

30. Jean-Michel Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'Homme, 1987.

les petites classes alors que le ministère met progressivement en place une politique de requalification du professorat qui passe par le recrutement de titulaires de la licence. L'autre catégorie, qui domine la hiérarchie enseignante, est celle des agrégés, l'agrégation étant un concours existant dès 1766, mais qui réapparaît progressivement, selon les disciplines au cours du premier XIX^e siècle, et se spécialise peu à peu. L'agrégation s'obtient par un difficile concours où les places sont longtemps rares³¹.

À ces trois catégories principales s'ajoutent trois autres, plus spécifiques. L'apparition progressive des langues vivantes dans le secondaire fait apparaître des certificats d'aptitudes à l'enseignement secondaire des langues vivantes (en anglais, en allemand, etc.) qui suppléent à l'absence de licences spécifiques de langues vivantes (avant le décret du 28 juillet 1885). Il faut aussi tenir compte des enseignants qui travaillent dans les petites classes des lycées et collèges (avant la sixième). Ils passent un concours spécifique à partir du décret du 8 janvier 1881 qui institue un certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des classes élémentaires de l'enseignement classique, concours supprimé pour le 1^{er} octobre 1926. Pour enseigner dans les collèges et lycées de jeunes filles, nés avec la loi Camille Sée de 1880, c'est d'abord le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges de jeunes filles (lettres ou sciences) qui est mis en place dès 1882, qui ne nécessite pas la possession du baccalauréat. Apparaissent ensuite deux agrégations de l'enseignement secondaire des jeunes filles (décret du 25 janvier 1884), d'abord préparées à l'École normale supérieure de Sèvres (ouverte en 1881), en lettres et en sciences. Elles sont ensuite subdivisées en 1894 en quatre spécialités. Ces agrégations ont la réputation d'être de niveau inférieur à celles des hommes et des femmes se mettent alors progressivement à passer certains concours masculins, quand il n'y pas l'équivalent féminin puis plus largement (autorisation pour certaines agrégations en 1905, autorisation généralisée en 1924)³².

31. Yves Verneuil, *Les agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005.

32. Loukia Efthymiou, « Le genre des concours », *Clio, femmes, genre, histoire*, n° 18, 2003, p. 91-112.

Selon Antoine Prost³³, les enseignants du second degré sont 27 800 en 1951-1952 pour 72 780 en 1961-1962, 167 850 en 1970-1971 et 211 689 en 1978-1979. Jean-Michel Chapoulie montre, avec l'accroissement du nombre des enseignants, après 1950, une diversification des catégories qui fait perdre toute unité. Les agrégés et licenciés sont rejoints par des cohortes très nombreuses de certifiés après la création du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) par le décret du 1^{er} avril 1950, succédant au certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges (CAEC) créé par Vichy en 1941 pour enseigner dans les collèges modernes (anciennes écoles primaires supérieures). Le ministère doit cependant recruter de nombreux auxiliaires qui occupent les postes vacants et ces derniers sont environ 30 000 en 1976.

En lien avec la réforme Berthoin et devant la hausse très importante des effectifs des CEG, le ministère crée par les décrets du 21 octobre 1960 le certificat d'aptitude au professorat d'enseignement général des collèges (CAPEGC), qui se prépare dans des centres annexés aux écoles normales primaires et s'adresse à des instituteurs et institutrices. En 1969, le ministère crée ensuite le corps des PEGC (professeurs d'enseignement général des collèges) dans lequel sont intégrés les titulaires du CAPEGC. Le certificat se prépare désormais en trois ans après le baccalauréat et ses titulaires doivent avoir obtenu un diplôme universitaire de premier cycle, les PEGC étant formés dans des centres annexés aux écoles normales primaires, alors qu'ils enseignent deux disciplines, étant aussi inspectés par les inspecteurs primaires. On compte 32 998 PEGC en 1970-1971 et 68 014 en 1978-1979³⁴. Ces différents corps enseignants cohabitent dans les établissements mais les querelles statutaires et syndicales sont multiples. Les concours de PEGC sont peu à peu réduits puis supprimés en 1986. Dans les enseignements techniques et professionnels, les catégories enseignantes se diversifient également tout en s'universitarisant davantage (hausse des niveaux de recrutement, milieux

33. Antoine Prost, *L'école et la famille dans une société en mutation...*, *op. cit.*, p. 283.

34. Dominique Bret, « Entre primaire et secondaire : la formation des maîtres et professeurs de CEG » in Antoine Prost (dir.), *La formation des maîtres...*, *op. cit.*, p. 71-87.

moins proches qu'autrefois des milieux ouvriers), alors que les formations elles-mêmes se transforment en profondeur pour assurer la promotion du baccalauréat professionnel³⁵. En 2018-2019, les enseignants du second degré sont désormais 492 123 dont 395 452 dans l'enseignement public (50 929 agrégés et chaires supérieures ; 243 231 certifiés ; 54 979 PLP, etc.) et 96 671 dans l'enseignement privé sous contrat (3 959 agrégés et chaires supérieures ; 60 548 certifiés ; 10 975 PLP, etc.)³⁶. De 1950 à 2018, les effectifs sont ainsi multipliés par 17,7. On est bien face à un recrutement massif mais qui est aussi un recrutement hétérogène qui a multiplié les catégories enseignantes aux cultures, aux modalités de recrutement et de carrière différentes.

Au cœur des malaises enseignants³⁷?

Face à ces évolutions plurielles, le métier d'enseignant s'est fortement complexifié et son image s'est aussi dégradée dans l'opinion³⁸. De nombreuses études mettent en avant les difficultés rencontrées par les enseignants, leur malaise, leur souffrance, même s'il existe aussi de nombreux enseignants heureux. Anne Barrère a ainsi montré que ce travail repose sur un faisceau de tâches qui débouchent sur quatre épreuves principales qu'il faut réussir à surmonter. En ce qui concerne la préparation du cours, l'épreuve est celle du « deuil de la discipline³⁹ » qu'il faut apprendre à simplifier, à condenser après cinq à six ans d'études

35. Maryse Lopez, « Les écoles normales nationales d'apprentissage et la formation des maîtres de l'enseignement professionnel », in Antoine Prost (dir.), *La formation des maîtres...*, op. cit., p. 105-118 ; Stéphane Lembré, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, La Découverte, 2016.

36. Direction de l'évaluation et de la prospective, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, MEN, année 2019, p. 275.

37. Anne Barrère, *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin, 2017 ; Françoise Lantheaume, Christophe Hérou, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF, 2008 ; Sandrine Garcia, *Enseignants. De la vocation au désenchantement*, Paris, La Dispute, 2023.

38. Jean-François Condette (dir.), *De la difficulté d'enseigner. Permanences et mutations de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2023.

39. *Ibid.*, p. 19.

supérieures⁴⁰. Peu à peu, l'enseignant confronté à ses classes, doit apprendre à renoncer à certains savoirs, références et types d'exercices. La deuxième épreuve est celle de la confrontation à la classe, de « la cyclothymie de la relation⁴¹ » avec les élèves qui est changeante et imprévisible, alternant bons moments et problèmes d'autorité ou/et de transmission. La classe est une scène voire une arène où il faut s'imposer, construire l'ordre scolaire et mettre les élèves au travail en respectant aussi les idées pédagogiques de l'heure (le cours dialogué, les méthodes actives, etc.). La troisième épreuve est celle qui est liée aux tâches de correction et d'évaluation des élèves, qu'elle nomme « le fantôme de l'impuissance⁴² ». Que reste-t-il de la débauche d'énergie ? Les élèves ont-ils assimilé les éléments ? Les déceptions peuvent être lourdes avec le dilemme de la notation à mettre en place et de la future orientation de l'élève qui en dépend. La dernière épreuve est celle des « enjeux de la reconnaissance⁴³ » dans l'établissement, par les collègues et l'administration, par l'acceptation de projets collectifs et la reconnaissance de l'investissement personnel. Là encore, cette reconnaissance est souvent peu facile à obtenir.

Dans un monde devenu très concurrentiel ou domine l'idéologie néo-libérale, le pilotage par les résultats débouche sur des tableaux de bord de plus en plus précis : taux de passage et de redoublement, résultats de l'établissement dans le département et l'académie, résultats aux examens. Confrontés à l'expression de jugements souvent peu amènes, les enseignants doivent justifier leur action devant les élèves, les parents, leur hiérarchie.

« Préparer des cours, faire les cours, réaliser un plan pédagogique, tenir la classe, avoir le matériel adéquat pour la séquence [...] , tenir le compte des absences et en assurer l'information à la Vie scolaire [...], assurer un suivi des élèves à "problèmes" (absences fréquentes, litiges, conflits) en utilisant les outils communs souvent construits localement, réserver des salles, s'infor-

40. Anne Barrère, *Les enseignants au travail, routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 2002.

41. *Ibid.*, p. 93.

42. Anne Barrère, *Au coeur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin, 2017, p. 38.

43. *Ibid.*, p. 37.

mer auprès des collègues et les informer de problèmes éventuels de tel ou tel élève ou classe qu'ils ont en commun, préparer éventuellement des voyages, sorties à caractère pédagogique, prendre contact et négocier avec des partenaires éventuels, informer l'administration et les parents des projets dépassant les murs de la classe, demander les autorisations nécessaires, répondre aux différentes sollicitations institutionnelles et des élèves, préparer et organiser des devoirs, corriger les copies, saisir les notes sur ordinateur et renseigner les bulletins trimestriels, participer aux réunions prescrites (conseil de classe, d'enseignement, d'équipe de matières, rencontre parents-professeurs) ou non prescrites (sur un projet etc.) [...], rédiger des dossiers pour bénéficier d'aides financières institutionnelles ou des collectivités territoriales, assurer la surveillance d'examens blancs ou terminaux, etc. La description, même très ramassée de ces tâches donne le tournis⁴⁴ ».

Cette épreuve de la dispersion entraîne des remises en cause sur ses compétences, débouchant souvent sur l'impression de mal travailler et sur une forme d'usure professionnelle.

Les enjeux de la formation des enseignants

Face à ces évolutions, les enjeux de la formation des enseignants deviennent majeurs alors que les modèles anciens sont fortement déstabilisés et ne permettent plus de recruter et de former les flux croissants qu'exige la massification des différents niveaux d'enseignement.

Pour les enseignants du primaire, on assiste en quelques décennies à une véritable révolution. Tout au long du xix^e siècle et jusqu'en 1940, maîtres et maîtresses du primaire sont issus de la filière primaire et sont recrutés jeunes comme sous-maîtres auprès d'un collègue chevronné et, de plus en plus, par concours, pour entrer en formation deux ou trois ans dans les écoles normales qui apparaissent peu à peu, à partir de 1810 (la première à Strasbourg pour les garçons). La loi Guizot exige l'ouverture

44. Françoise Lantheaume, Christophe Hélou, *La souffrance des enseignants...*, *op. cit.*, p. 62.

d'une école normale de garçons par département puis la loi Bert (1879) rappelle cette obligation et l'impose également aux filles. Recrutés très jeunes, ils sont brevetés mais n'ont jamais mis un pied au collège et au lycée ni dans le supérieur. On compense donc le faible niveau de recrutement par une forte préparation pédagogique dans ces écoles normales. En peu de temps, la hausse du niveau de recrutement est exceptionnelle : imposition du baccalauréat par le Régime de Vichy (1940), du diplôme d'études universitaires générales (bac+2, 1979), de la licence (bac+3, 1989) puis du master 2 (bac+5, 2008). Les autorités publiques universitarisent la formation en lui faisant perdre assurément sa dimension pratico-pratique ancienne, l'articulation entre apports des connaissances théoriques et scientifiques et développement des compétences pédagogiques par la pratique de la classe, évoluant à de nombreuses reprises⁴⁵.

Dans le secondaire, c'est un peu l'inverse. La formation est d'abord universitaire et le ministère tente progressivement de la « pédagogiser » davantage. Face aux besoins massifs en enseignants, après 1945, la création du concours du CAPES en 1950, puis d'autres concours pour d'autres catégories enseignantes (PEGC, etc.) diversifie le corps enseignant du secondaire qui connaît un développement considérable. Face aux difficultés enseignantes rencontrées, l'idée que le savoir scientifique seul ne suffit plus et qu'il faut une formation professionnelle, s'impose difficilement avec un stage obligatoire de trois semaines pour les agrégatifs (1906) et l'assistance à certains cours de pédagogie et de législation scolaire, puis l'affirmation progressive de stages plus lourds pendant une année de stagiaire passée en centre pédagogique régional (CPR) à partir de 1952. On renforce ainsi la formation pédagogique, les enseignants de la filière professionnelle disposant de leur propre structure de formation avec les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA).

Peu à peu, les modèles de formation se rapprochent et fusionnent en 1989 dans les Instituts universitaires de formation

45. Jean-François Condette, *Histoire de la formation des enseignants en France aux XIX^e et XX^e siècles*, Paris, L'Harmattan, 2007 ; Antoine Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.

des maîtres. L'IUFM doit relever le défi du recrutement et de la formation de cohortes massives d'enseignants alors que la génération antérieure part à la retraite et que la démocratisation du second cycle du secondaire exige de nouveaux titulaires. Il s'agit aussi d'harmoniser les niveaux de recrutement entre second degré et premier degré par l'imposition de la licence comme niveau minimal pour les futurs professeurs des écoles alors que l'on veut aussi affirmer un nouveau modèle de professionnalisation plus universitarisé et lié à la recherche (le mémoire).

Depuis quelques décennies cependant, les plans de formation connaissent une instabilité chronique, au gré des réformes ministérielles qui accroissent la charge de travail pour les apprentis enseignants, la réforme de la masterisation fait courir trois lièvres à la fois : la réussite au concours de recrutement ; la bonne prise en charge des classes lors des stages ; la réussite aux nombreuses épreuves constituant les deux années de master, les compétences exigées du concours n'étant pas systématiquement celles attendues pour la masterisation. Depuis 1989 se sont succédés les IUFM, mis en place en 1990-1991, mais avec des formations plusieurs fois réformées, les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) à partir de septembre 2013, puis les Instituts supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) depuis septembre 2019. Les masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), ont du mal à trouver un équilibre entre apports théoriques et préparation plus pratique au métier. À l'évidence, l'utilisation des lauréats de concours voire des étudiants en formation comme bouche-trous dans les établissements ou l'entrée à temps plein dans le métier très rapidement, sur les postes les plus exposés, ne facilitent pas l'insertion professionnelle réussie.

Conclusion

Le système éducatif français s'est ainsi profondément transformé sous la V^e République. La massification-démocratisation des enseignements secondaires et supérieurs a détruit l'ancien système organisé en deux filières socialement ségréguées et permis

l'accès du plus grand nombre aux études prolongées. Ces progrès majeurs, toujours en cours, ne sont pas sans conséquences déstabilisatrices sur les anciennes réalités scolaires. Il demeure des inégalités certaines au sein du système éducatif, confronté à des formes renouvelées d'échec scolaire, alors que se pose avec insistance la question des contenus scolaires prioritaires à enseigner et des méthodes pédagogiques les plus efficaces à adopter au sein de classes de plus en plus hétérogènes. Dans le même temps, la profession enseignante a elle-même, au sein de ce système massifié, profondément évolué et peine à recruter, le métier s'étant également beaucoup complexifié.

Écrire l'histoire de l'EPS du temps présent : une « grande illusion¹ » ?

Olivier Chovaux

L'histoire de l'éducation physique et sportive (EPS) n'a eu de cesse de se renouveler² depuis plus d'un demi-siècle et a permis la publication d'ouvrages pionniers, devenus au fil du temps des classiques³. Elle a tenu compte des inflexions de l'historiographie hexagonale, parfois européenne⁴, et a pris acte des évolutions successives des programmes des concours (première épreuve d'admissibilité du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive [CAPEPS] et de l'agrégation externe) pour s'adapter au resserrement ou à l'allongement des temporalités choisies. Cette histoire s'inscrit ainsi dans le périmètre des rares centres de recherche qui, en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), s'intéressent encore à l'EPS et

-
1. Titre qui fait écho au film de Jean Renoir de 1937 et clin d'œil au chapitre de la première partie, « Le gouvernement des corps sous le Front populaire : Une "belle illusion" ? (1936-1938) ».
 2. Sur l'historiographie de l'EPS : Noémie Beltramo, « Faire l'histoire d'une discipline scolaire par ses acteurs » in Olivier Chovaux, Noémie Beltramo, Jean Bréhon, François Da Rocha Carneiro (dir.), *Vingt ans après... Écrire l'Histoire du sport*, Limoges, Presses universitaires de Limoges, « Desport et des histoires », 2023, p. 37-48.
 3. On voudra bien se reporter à la bibliographie indicative.
 4. Notamment lorsque, dans les années 2000, les programmes du CAPEPS intègrent la dimension européenne. À titre d'exemple : Gilles Klein, *Une affaire de discipline. L'éducation physique en France et en Europe (1970-2000)*, Paris, éditions de la revue EPS, « Recherche et formation », 2003.

au sport scolaire⁵. Cependant, à de rares exceptions, cette historiographie riche et foisonnante s'arrête encore trop souvent aux premiers contreforts du temps immédiat. Cet autre « âge des extrêmes⁶ », qui correspond peu ou prou à l'EPS des vingt-cinq dernières années, est pourtant régulièrement convoqué dans les sujets proposés aux candidats du CAPEPS⁷. Depuis 1999, avec une régularité métronomique, le choix d'un temps relativement long s'impose et s'étire généralement jusqu'à nos jours⁸. Formule pourtant explicite (on pourrait raisonnablement comprendre qu'il est demandé aux candidats de conclure par un fait d'actualité observé sur l'année en cours de la session du concours) mais qui, paradoxalement, est rarement comprise de la sorte. Il suffit de consulter les rapports des jurys pour mesurer que cette histoire contemporaine de l'EPS et du sport scolaire est bien mal traitée (ou maltraitée d'ailleurs). Indépendamment du point de départ du sujet, c'est finalement sa ligne d'horizon qui apparaît trop souvent comme un point de fuite.

Enfin, le « temps immédiat » (premier tiers du XXI^e siècle) est souvent mal traité – voire « maltraité » ? – car réduit à quelques références institutionnelles ou exemples pédagogiques. Il faut absolument conserver une démarche critique, basée sur des témoignages, des chiffres, des débats et controverses, et mobiliser là encore des ouvrages et articles les plus récents.⁹

-
5. Les injonctions institutionnelles et autres objectifs de productivité scientifique assignés aux centres de recherche et aux chercheurs, conjugués à la culture de l'évaluation, ont abouti à des choix d'objets qui répondent désormais à des critères de productivité, rentabilité et lisibilité. Dans le champ des STAPS, consulter Bastien Soulé, *Évaluer la recherche multidisciplinaire. Un défi épistémologique escamoté en STAPS*, Montpellier, AFRAPS, 2021.
 6. Éric J. Hobsbawm, *L'âge des extrêmes. Histoire du court XX^e siècle (1914-1991)*, Paris, éditions Complexe, 1994.
 7. Les sujets de la première épreuve écrite d'admissibilité proposés depuis les 25 dernières années figurent en annexe. À l'exception des sessions 2003 et 2014, toutes les formulations supposent de traiter la période la plus immédiate.
 8. Se reporter aux documents annexes.
 9. Rapport de jury du CAPEPS et CAFEP externes, Ministère de l'éducation nationale, 2023.

Enfin, de la même façon qu'il est exigible que le candidat débute son traitement en 1936, il est attendu qu'il poursuive son analyse jusqu'à l'actualité de la discipline. Arrêter son traitement à l'aube des années 2000 par exemple s'avérerait sanctionnable. Ce niveau de réponse conduit régulièrement à réduire chaque période à un tout uniforme et monolithique.¹⁰

Si le devoir doit logiquement débiter en 1958, il doit aussi s'achever à la période la plus contemporaine. Sur ce point, si le jury a constaté quelques progrès, les années 2000 sont toujours, dans la majorité des cas, envisagées à travers un catalogue de faits sans réelle analyse. De plus, il s'étonne de la disparition fréquente des années 1980 et/ou 1990 pourtant structurantes dans les réflexions sur l'évaluation et la prise en compte des élèves. Les candidats doivent rester vigilants dans leur construction de plan et s'assurer que la totalité de la période imposée par le libellé est traitée au risque de voir leur devoir sanctionné. L'appréciation se fait sur la construction homogène et pertinente de l'ensemble de la copie.¹¹

Rivés à leur quotidien, évoluant dans un univers ultra-connecté, les candidats aux concours, indépendamment de leur format, se révèlent incapables de mettre en récit le temps présent de l'EPS et de l'institution scolaire. Alors que le présentisme irrigue les débats historiographiques¹², cette difficulté renvoie sans doute à une représentation erronée de ce que représente l'histoire à leurs yeux, reléguée à une simple science des faits passés. Ce constat est d'autant plus étonnant que les programmes des concours invitent de manière explicite les étudiants à se situer en leur siècle et à connaître les enjeux de l'école et de leur discipline :

Les deux épreuves d'admissibilité évaluent, de manière complémentaire, la capacité du candidat à mobiliser des compétences lui

10. *Ibid.*, 2020.

11. *Ibid.*, 1999.

12. François Hartog, *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps* [2003], Paris, Seuil, « Points histoire », 2015.

permettant d'instruire et d'adopter une posture d'enseignant dans le système éducatif, adaptée aux enjeux de l'institution scolaire et aux changements à l'œuvre dans nos sociétés. La mobilisation de connaissances scientifiques plurielles lui permettra de se questionner et d'opérer ses premiers choix professionnels. Le candidat devra être capable de concevoir un enseignement de l'EPS garantissant une qualité des apprentissages requis par la discipline, dans le respect de l'intégrité physique et morale de tous les élèves comme des valeurs de la République. Il devra faire la démonstration de son aptitude à s'adapter à son espace d'intervention et à son temps. Il devra également faire preuve d'une posture éthique, telle qu'exigée chez tout fonctionnaire d'État, et d'une maîtrise écrite de la langue française¹³.

L'histoire du temps présent, une histoire comme les autres ?

Cette situation paradoxale n'est pas la conséquence d'un désert bibliographique ou de ressources documentaires précaires. Pour l'EPS, certaines publications font l'effort d'une actualisation à l'occasion de rééditions (c'est par exemple le cas de l'ouvrage de Michaël Attali et Jean Saint-Martin¹⁴), d'autres font délibérément le choix d'un ancrage dans le temps présent¹⁵ au même titre que les synthèses portant sur l'histoire du système éducatif et ses enjeux du moment¹⁶. Depuis les années 1980, les travaux fondateurs de l'Institut d'histoire du temps présent (IHTP) permettent à la communauté des historiens de disposer d'un outil-

13. Complément au programme du concours du CAPEPS externe, session 2023 Source MEN.

14. Michaël Attali, Jean Saint-Martin, *L'éducation physique de 1945 à nos jours*, op. cit.

15. Jean Bréhon, Olivier Chovaux, (dir.), *Études sur l'EPS du second Vingtième siècle (1945-2005)*, Arras, Artois Presses universités, « Cultures sportives », 2008. Tony Froissart, Aline Paintendre, Jean Saint-Martin (dir.), *L'EPS du XXI^e siècle. Ou les enjeux d'une éducation physique et sportive de qualité (1981-2021)*, Reims, Épure, « Sport, acteurs et représentations », n° 13, 2021. Plus discutable sur le fond, Serge Durali, Guillaume Dietsch, *Une histoire politique de l'EPS, du XIX^e siècle à nos jours*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, « Science et pratiques du sport », 2022.

16. Jean-Noël Luc, Jean-François Condette, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France (XIX^e-XXI^e)*, Armand Colin, 2020. Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, « L'univers historique », 2013.

lage conceptuel et méthodologique autorisant ce lent travail de poldérisation¹⁷ de ce qui constitue, en dépit de son clapotis incessant¹⁸, une période historique à part entière, faite des témoins vivants de leur temps¹⁹, mais dont les périodisations²⁰ demeurent soumises à la tectonique de l'événement, indépendamment du niveau d'échelle retenu²¹. À titre d'exemples, *L'histoire mondiale de la France*, s'achève sur une notice d'Emmanuel Laurentin évoquant les attentats à Paris de 2015 et le « retour du drapeau²² » ; le dernier volume de la collection « Histoire de France », ayant pour titre *La France du temps présent*, couvre la période 1945-2005 pour un ouvrage paru en 2010²³. Aussi, par-delà ses multiples appellations²⁴, cette histoire immédiate a complètement droit de cité pour l'EPS et le sport scolaire. Et rien n'interdit à ses historiens de naviguer au près pour peu que l'on se saisisse des bons outils. Sans revenir sur les longs débats qui, depuis près d'une quarantaine d'années concernent cet « arc chronologique resserré²⁵ », rappelons ici que sa singularité supposée tient moins à la rareté des sources disponibles qu'à leur abondance et leur diversité, indépendamment des règles de communication (par

-
17. Selon l'expression de Jean-François Sirinelli, *Comprendre le xx^e siècle français*, Paris, Fayard, 2005, p. 39.
 18. En référence à « l'agitation de surface » dont parle Fernand Braudel, *Écrits sur l'Histoire*, Paris, Flammarion, « Champs », 1990.
 19. Paul Ricoeur, *La mémoire. l'histoire. l'oubli*, Seuil, « L'ordre philosophique », 2014.
 20. « La construction du temps historique », *Périodes*, Paris, EHESS et Histoire au présent, 1991.
 21. Deux ouvrages d'histoire immédiate : Jean-François Soulet, Sylvaine Guinle-Lorinet, *Le monde depuis la fin des années 1960*, Paris, Armand Colin, 1998. Göran Therborn, *Les sociétés d'Europe du xx^e au xx^e siècle. La fin de la modernité européenne ?*, Paris, Armand Colin, « U », 2009.
 22. Emmanuel Laurentin, « le retour du drapeau », dans Patrick Boucheron (dir.), *Histoire mondiale de la France*, Paris, Seuil, 2017, p. 763-767.
 23. Michelle Zancarini-Fournel, Christian Delacroix (dir.), 1945. *La France du temps présent*, Paris, Belin, « Histoire de France », 2010.
 24. Dominique Lejeune propose un découpage par décennies de ce qu'il nomme « histoire actuelle », en sus de « l'histoire du temps présent », de « l'histoire immédiate », de « l'histoire du très contemporain » ou autres contemporary history ou Zeitgeschichte... Consulter Dominique Lejeune, *Histoire du monde actuel (1990-2000)*, Paris, Armand Colin, 2001.
 25. Jean-François Soulet, *L'histoire immédiate. Historiographie, sources et méthodes*, Paris, Armand Colin, « U », 2009.

ailleurs modifiées en 2008²⁶). Aux classiques archives imprimées et manuscrites, viennent s'agréger pléthore de documents iconographiques et sonores, dont la numérisation offre autant un confort au chercheur qu'elle ne créé parfois de véritables trous de mémoire, au regard là encore de possibilités de stockage qui contiennent parfois à en effacer des pans entiers. Il n'est pas ici nécessaire de revenir sur l'enquête orale et le recours aux acteurs, dont la richesse mais aussi les limites ont été largement évoqués à propos des périodes de Vichy et de la résistance, ou de la guerre d'Algérie.

Que faire de tout ceci, à l'échelle de ce court ^{xxi}^e siècle de l'histoire de l'EPS²⁷ et d'un sport scolaire qui représente cet autre point aveugle des productions des candidats ? D'abord « se méfier de cette histoire encore brûlante²⁸ » où l'on peine à séparer l'ivraie du fait-divers du bon grain de l'événement, ou en tout cas de ce qu'il convient de retenir et tenter d'analyser, là où le tam-tam médiatique déverse chaque jour un lot d'informations non triées et parfois non vérifiées. Lire le quotidien d'une discipline scolaire au prisme du temps court et d'une institution scolaire gouvernée par un temps beaucoup plus allongé suppose au préalable de les ramener toutes deux à de justes proportions. Comme le souligne fort justement Jean-François Condette, « l'institution scolaire est un lieu privilégié de la transmission des valeurs et des savoirs d'une société. Elle n'a ni la vocation, ni les moyens, de redonner seule une identité et une ambition à la France et à tous ses habitants²⁹ ». Comme pour l'ensemble des autres périodes du programme, mieux vaut s'en tenir à un éventail de sources conventionnelles : lire les ouvrages traitant précisément de cette histoire immédiate, consulter les revues scientifiques (*STAPS*,

26. Sur ces questions, consulter « l'atelier de l'Historien » in 1945. *La France du temps présent*, *op.cit.*, p. 522-529.

27. Quelques réflexions dans Olivier Chovaux, « De nouveaux matériaux pour de nouveaux chantiers », in *Vingt ans après*, *op. cit.*, p. 223-231.

28. Fernand Braudel, *Écrits sur l'Histoire*, *op.cit.*, p. 301.

29. Jean-Noël Luc, Jean-François Condette, Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France (xix^e-xxi^e)*, Paris, Armand Colin, 2021, p. 352.

Sciences Sociales et Sport, 20 & 21 par exemple³⁰), professionnelles (*Éducation Physique et Sport* notamment) ainsi que les publications associatives (AEEPS) ou syndicales, en prenant conscience de leur dimension engagée et de la mise à distance que cela suppose³¹. Longtemps *Journal officiel* de la profession³², la revue *EP&S* est force de propositions pédagogiques et didactiques issues du terrain : nombre d'articles constituent de ce point de vue une photographie de l'EPS enseignée dans les établissements scolaires, permettant ainsi de mesurer les écarts entre « curriculums formels et réels³³ ». Un autre instantané, institutionnel celui-là, consiste à disséquer les programmes et textes officiels (en consultant régulièrement le BOEN) et prendre connaissance des rapports élaborés par l'Inspection Générale ou d'autres organismes publics de contrôle, lorsqu'ils sont toutefois publiés. Là encore, leur coloration politique invite à la mesure. Il en est de même pour les circulaires de rentrée, diffusées chaque année par le ministère, déclinées ensuite par les recteurs et les IA-IPR des académies³⁴. À propos des rapports officiels, on se souvient de l'émoi provoqué par la publication du rapport de la Cour des Comptes de 2019 examinant la relation entretenue entre « l'École

-
30. Depuis quelques années, cette revue témoigne d'une sensibilité vis-à-vis de l'histoire du sport. À titre d'exemple : Michaël Attali, Jean Saint-Martin, « Le rôle de l'école dans la genèse d'une culture sportive de masse (1960-1970) », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 95, Éditions des Presses de Sciences Po, 2007, p. 181-192 ; Sylvain Ville, « Comment se comporter dans un spectacle sportif ? Le cas des spectacles de boxe au tournant du 20ème siècle », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°153, Éditions des Presses de Sciences Po, 2022, p. 121-136 ; Christophe Granger, « Mort sur le stade. L'affaire Taillantou et le droit à la violence dans le rugby de l'entre-deux-guerres », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°149, Éditions des Presses de Sciences Po, 2021, p. 19-33.
31. Le SNEP publie régulièrement des bulletins à vocation « historique » : *L'EPS et le Sport Scolaire au cœur de l'histoire syndicale et sociale (juin 2007-juillet 2014)*, SNEP, Bulletin spécial histoire, n° 966, 2019.
32. Sur l'Histoire de la revue *EPS* : Claudine Leray (dir.), *Revue EPS. 50 ans (1950-2000)*, Vincennes, Éditions de la revue EPS, dossier n° 50, 2000.
33. Sur ces écarts, Jean Bréhon, Nathalie Niedzwialowska (dir.), *Enseigner l'EPS. Entre le dire et le faire*, Vincennes, éditions de la revue EPS, dossier n° 77, 2008. Sur l'EPS dans un établissement, un travail ethnographique par Sarah Pochon, *Derrière la grande porte. Une année à Henri IV*, Paris, Éditions du Détour, 2021.
34. Ce prisme intermédiaire (entre l'échelon national et le local) a paradoxalement donné lieu à de rares travaux. On consultera les articles de Jean Bréhon et Noémie Beltramo, Florence Durnerin et Delphine Plancq.

et le sport³⁵ ». L'analyse des recommandations formulées et les réponses fournies par les ministères concernés permettant d'avancer l'hypothèse d'une re-sportivisation de l'EPS, par un renforcement du lien entre la discipline, le sport scolaire et les fédérations sportives, l'ombre portée des Jeux olympiques de Paris de 2024 étant déjà visible.

Orientation n° 3 : faciliter les liens entre l'école et le sport (ministères chargés de l'Éducation nationale et des sports). Uniformiser et renforcer dans les rectorats les procédures de rattachement des équipements sportifs aux établissements et leur suivi, collationner l'information au niveau national et la partager avec le ministère chargé des sports. Adopter une stratégie concertée avec le mouvement sportif pour le déploiement des sections sportives spécialisées. Intégrer le ministère de l'Éducation nationale à l'instance exécutive de l'Agence nationale du sport (ANS) pour mettre en place un relais permanent entre l'école et le mouvement sportif et s'assurer de l'harmonisation des conditions d'accès aux équipements sportifs³⁶.

La création d'un label « Génération 2024 » permet aux écoles et établissements volontaires de travailler justement la question de la continuité entre EPS, sport scolaire et pratique sportive extra-scolaire, de même qu'entre professeurs de l'éducation nationale et éducateurs sportifs intervenants extérieurs, ainsi qu'entre associations sportives scolaires et fédérations sportives. En effet, les écoles sollicitant le label s'engagent, notamment, à développer des passerelles école/club et à passer des conventions avec les clubs sportifs locaux afin d'utiliser les installations sportives de l'école ou de l'établissement [...] En mai dernier, j'ai lancé un nouvel appel à projet « Cours le matin, EPS et sport l'après-midi » afin de permettre aux équipes volontaires des écoles et des collèges (pour les élèves des cycles 3 et 4) de mettre en place des aménagements du temps scolaire qui favorisent la place des enseignements d'EPS et développent la pratique sportive associative l'après-midi, dans une logique de parte-

35. *L'École et le sport. Une ambition à concrétiser*, Cour des Comptes, rapport public thématique, 2019.

36. *Ibid.* p. 84.

nariat avec le monde sportif scolaire ou fédéral. Les écoles et collèges « Génération 2024 » ou prêts à s'engager dans la labellisation sont particulièrement concernés³⁷.

Le rapport de la Cour des comptes comporte une analyse particulièrement riche et étayée de la place du sport à l'école. Il présente de nombreuses propositions de réformes et d'actions et constitue à ce titre une contribution très significative aux travaux interministériels en cours visant à développer la place du sport à l'école en amont de l'organisation des Jeux olympiques et paralympiques en 2024 en France. Je suis pour ma part très fortement attachée au développement de la coopération entre sport et école, considérant la valeur éducative du sport d'une part, et ses bienfaits en terme de santé alors même que de récentes études démontrent une forte augmentation de la prévalence de l'obésité parmi les adolescents [...] Enfin, l'organisation des Jeux olympiques et paralympiques de 2024 est un catalyseur pour clarifier et renforcer l'implication coordonnée des acteurs concernés par ces politiques pour nos jeunes générations en vue d'un héritage effectif et durable de cet événement majeur, reflété par le plan « héritage » en préparation³⁸.

Il faudrait ajouter à ce rapide inventaire la lecture des articles de presse (généraliste ou sportive), voire (et c'est rarement le cas) les recensions d'ouvrages dans les revues scientifiques citées plus haut. S'ils ne permettent pas de faire l'économie de leur lecture exhaustive, ces comptes-rendus font généralement état des chantiers de recherche en cours, en même temps qu'ils permettent de saisir l'historiographie du moment et ses grandes tendances³⁹. Aussi, sans qu'elles prétendent à l'exhaustivité, ces quelques propositions peuvent permettre, *a minima*, de situer l'EPS et le sport scolaire en ses contextes politique, institutionnel et scolaire, pour en observer ses invariants : son identité et

37. *Ibid.*, p. 114-115.

38. *Ibid.*, p. 123.

39. Par exemple, la recension de l'ouvrage de Serge Durali et Guillaume Dietsch réalisée par Yacine Tajri dans la revue *STAPS*, n° 145, 2024/2, p. 173-175, ainsi que celle de Thomas Bauer dans la revue *EP&S*, n° 406, 2025, p. 84-85.

sa lisibilité au sein de l'école ; ses programmes, mises en œuvre didactiques et modalités d'évaluation ; ses relations avec le sport scolaire et le monde fédéral, pour d'en citer que quelques-uns. Si la question des sources n'est donc pas en soi un problème, le traditionnel triptyque de l'historien (« décrire, expliquer, comprendre⁴⁰ ») se réduit ici à une dimension factuelle et chronologique. Toute tentative d'analyse compréhensive relevant, pour le temps immédiat, de « l'expérimentation hasardeuse ». Comment lire en effet les orientations éducatives en matière d'école face à la valse des ministres de l'Éducation nationale observée depuis le second septennat du Président Emmanuel Macron ? Entre l'été 2023 et l'été 2024, ce portefeuille aura changé quatre fois de mains (Pap Ndiaye, Gabriel Attal, Amélie Oudéa-Castéra et Nicole Belloubet). Comme le souligne Claude Lelièvre, « l'École étant principalement régie par décrets et par circulaires, elle est un terrain de jeux pour le gouvernement⁴¹ ». Réduites aux effets d'annonce, les politiques publiques en matière d'éducation s'accroissent mal du temps court, de l'avis même de l'historien Pap Ndiaye :

L'École doit rester aux antipodes du temps politique que nous vivons et qui m'est sans doute un peu étranger [...]. Ce qui me frappe, c'est l'importance des réseaux sociaux qui rythment la vie politique [...] Les cabinets ministériels sont aux aguets de tel ou tel tweet pour réagir, alors que, dans un domaine comme l'éducation, rien ne se règle en quelques heures ou à coups d'annonces tonitruantes⁴².

2024, une Année sans pareille⁴³ pour l'EPS scolaire ?

Plutôt que d'offrir ici une traditionnelle conclusion, mieux vaut tenter de se plier à l'exercice en faisant le choix de l'année

40. Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien* [1949], Paris, SHS éditions, 2023, p. 156.

41. Sylvie Lecherbonnier, Violaine Morin et Eléa Pommiers, « Du coup de com permanent à l'enlisement, la folle année de l'éducation nationale », *Le Monde*, 2024.

42. *Idem*.

43. En référence à Michel Winock, 1789. *L'année sans pareille*, Paris, Perrin, « Tempus », 2004.

2024, dont les historiens, dans quelques décennies, diront si elle aura été (ou non), pour l'EPS, un moment particulier de rupture dans cette relation complexe qu'entretiennent les acteurs de la discipline avec l'institution scolaire, en se gardant de toute lecture téléologique et « anthropomorphique⁴⁴ ». Plusieurs éléments liés au contexte politique tendent à considérer cette année 2024 comme singulière : le long magistère exercé par Jean Michel Blanquer à la tête du ministère de l'Éducation nationale de 2017 à 2022, impacté par la pandémie du COVID 19, avait paradoxalement rappelé le lien insécable qui, depuis la fin du XIX^e siècle, donne à l'EPS une tonalité hygiéniste, participant au « gouvernement du corps » des individus. Si les orientations politiques en matière d'école s'incarnent dans la loi dite de « l'École de la confiance » (promulguée le 26 juillet 2019) et prolongent une vision très républicaine (mais tout autant libérale) de l'institution scolaire, tout en réduisant les moyens alloués aux établissements⁴⁵ :

Parmi les mesures les plus emblématiques de la loi, l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire de six à trois ans, une obligation de formation pour chaque jeune jusqu'à l'âge de 18 ans, selon différentes formes (scolarité, apprentissage, stages, service civique) ; réaffirmation de la maîtrise des enseignements fondamentaux à l'École primaire (lire, écrire, compter, respecter autrui) ; transformation des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) en Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE) ; renforcement du dispositif d'accompagnement des élèves en situation de handicap (AESH) ; affichage dans les salles de classe

44. Sur ces deux écueils, il faut relire l'introduction de l'ouvrage de Jacques Gleyste, *Archéologie de l'éducation physique au XX^e siècle en France*, Paris, PUF, « Pratiques corporelles », 1995.

45. Dans la continuité des règles du New public Management, qui impose désormais aux chefs d'établissements et équipes pédagogiques une nouvelle feuille de route, faite de contrats d'objectifs et de moyens, de dispositifs de pilotage, d'expérimentations diverses, le tout dans une logique de performance et d'auto-évaluation permanentes. Sur ces principes, consulter Jean Mercier, *L'administration publique. De l'école classique au nouveau management public*, Laval (Canada), Presses universitaires de Laval, 2014. Une approche plus critique avec Marcel Guenoun, Nicolas Matyjasik (dir.), *En finir avec le New Public Management*, Paris, IGPDE, 2019.

de la devise de la République au même titre que les drapeaux tricolore et européen, ainsi que les paroles de l'hymne national ; rappel de l'interdiction « des comportements portant atteinte à la liberté de conscience dans les établissements scolaires publics et à leurs abords immédiats.⁴⁶

La fermeture de tous les établissements scolaires le 16 mars 2020, puis leur réouverture progressive (mai-juin 2020) a inauguré une séquence complètement inédite pour l'EPS. L'imposition légitime du principe de continuité pédagogique se traduisant par un recours conséquent aux ressources numériques⁴⁷, la mobilisation d'activités majoritairement issues du cinquième champ d'apprentissage⁴⁸, compte tenu des consignes institutionnelles (IGESR) et académiques (de manière générale, permettre une pratique régulière et adaptée, garante à la fois de la santé et d'un bien-être physique et psychologique) :

Une enquête conduite après la période COVID auprès de professeurs d'EPS dans l'Académie de Paris et de Versailles indique les propositions d'activités suivantes : musculation, relaxation, renforcement musculaire, étirements, yoga, marche rapide ou séquences de course dans un rayon d'un kilomètre avec la mise en place d'un carnet d'entraînement individuel. Lors du retour en classe, ce sont les activités duelles qui ont été proposées en complément (tennis de table, badminton), afin de maintenir, autant que faire se peut, le principe de distanciation physique entre les élèves⁴⁹.

46. Loi dite de l'École de la Confiance, Ministère de l'Éducation nationale, 26 juillet 2029.

47. Olivier Dieu, Thibaut Derigny, Alessandro Porrovecchio, Christophe Schnitzler, « Quelle éducation avec la Covid-19 ? Prof d'EPS 2.0, ou comment les enseignants d'EPS ont reconfiguré leur mission de promoteur d'activité physique et de santé pendant le confinement », *Recherches et éducations*, Hors-série, 2020, [en ligne] [10.4000/rechercheseducations.10317](https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10317).

48. « Réaliser une activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir [...] Cet entraînement ne se fait pas au service d'une compétition ou d'une prestation, mais dans la perspective d'un bien-être et « d'un plaisir de pratiquer une activité physique raisonnée et régulière tout au long de la vie ». *BOEN*, programme EPS lycée, objectif n° 4, 2019.

49. Benoît Lenzen, Elie Houssin, Emmanuelle Forest, Cécilia Borgès, « L'éducation physique en temps de pandémie : quelles leçons en tirer pour le "monde

Ce détour par la période COVID est loin d'être anodin pour éclairer l'année 2024. Indépendamment des options prises par Blanquer, il montre d'abord que seule la durée (ici l'empan du premier quinquennat de Macron) est gage de réformes. Pour l'EPS, ce moment particulier s'est traduit par l'effacement progressif de son appellation générique au profit (si l'on ose dire) d'un autre vocable, né des « trente minutes quotidiennes d'activités physiques » recommandées : activité physique, sport et autre dispositif 2S2C (Sport, Santé, Culture, Civisme). Ce dispositif a rebattu les cartes d'une identité disciplinaire pourtant stabilisée depuis les années 1980⁵⁰ et aujourd'hui quelque peu fragilisée, pour ne pas dire remise en cause par celles et ceux qui sont aux responsabilités. Sans entrer dans le détail d'une fine chronologie⁵¹, les six ministres qui succèdent à « l'ère Blanquer » entretiennent tous et toutes cette confusion, au point que l'on se demande parfois si l'EPS n'est pas elle aussi entrée dans l'ère du bougisme. Et là encore, sans se méprendre sur le terme, mais plutôt le considérer dans sa double acception : mettre l'élève en mouvement (et peu important les effets, pour peu qu'ils participent à cette grande cause nationale » de lutte contre la sédentarité), mais aussi contribuer au culte « du changement pour le changement », comme l'a défini Pierre-André Taguieff⁵². À ce titre, l'épisode cocasse de la nomination d'Amélie Oudéa-Castéra dans un ministère au périmètre considérablement élargi dit bien autre chose qu'une simple erreur de casting. La tenue des Jeux olympiques en France en 2024 est en effet l'occasion rêvée pour détourner l'EPS de ses missions et identité originelles, et d'en-

d'après ? », *Raisons éducatives*, n° 26, 2022/1, p. 32.

50. Michaël Attali, Jean Saint-Martin, *L'éducation physique de 1945 à nos jours, op. cit.*
51. Pap Ndiaye, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (mai 2022-juillet 2023), Gabriel Attal (juillet 2023-janvier 2024), Amélie Oudéa-Castéra, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse, des Sports et des Jeux olympiques et paralympiques (janvier-février 2024), Nicole Belloubet, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (février-juillet 2024), Anne Genetet, ministre de l'Éducation nationale (septembre-décembre 2024) et Elisabeth Borne, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (depuis le 23 décembre 2024)
52. Pierre-André Taguieff, *Résister au bougisme. Démocratie forte contre mondialisation techno-marchande*, Paris, Fayard, « 1001 nuits », 2001.

clencher sa re-sportivisation, comme la lecture de la circulaire de rentrée de 2021 l'indiquait déjà :

La crise sanitaire a conduit de nombreux jeunes à diminuer leurs activités physiques ou à en réduire la diversité. Il est cependant essentiel, pour des raisons de santé physique et d'équilibre personnel, d'encourager les élèves à pratiquer une activité physique régulière, la perspective des Jeux olympiques de 2024 constituant un facteur de motivation pour de nombreux jeunes. Le regroupement, au sein de notre ministère, de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports offre des perspectives inédites. Dans le 1^{er} degré, la mise en place de 30 minutes d'activité physique quotidienne, qui se déploie dans de très nombreuses écoles, a vocation à être généralisée. Dans le second degré, l'inventivité remarquable des professeurs d'EPS a permis, en dépit des contraintes, d'offrir aux élèves une pratique sportive diversifiée. L'année qui s'ouvre devrait permettre de retrouver toutes les potentialités des installations sportives, mais aussi de redynamiser les associations sportives coordonnées par les fédérations scolaires. Enfin, la mise en place du Pass'Sport permettra aux jeunes qui le souhaitent de développer leurs aptitudes dans des conditions privilégiées, permettant ainsi d'établir une continuité dans la vie sportive de l'élève. L'École de la République tiendra ainsi, après plusieurs années d'efforts, sa promesse, aussi bien en termes d'acquisitions de savoirs fondamentaux, que d'adaptations aux compétences exigées dans le monde contemporain⁵³.

Si l'association de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports n'est pas nouvelle⁵⁴, le contexte des Jeux de 2024 parachève un basculement du centre de gravité de l'administration en charge de la gestion du sport scolaire des Rectorats et de ses services (délégué académique à l'action sportive⁵⁵, IA-IPR d'EPS) au

53. « L'École de la République. notre maison commune », Circulaire de rentrée 2021, MEN.

54. Marianne Lassus, *Jeunesse et sports. L'invention d'un ministère. 1928-1948*, INSEP, 2017.

55. Délégué(e) académique à l'action sportive, en charge des relations avec l'USEP, l'UNSS et la FFSU, des sections sportives et des parcours scolaires des sportifs de haut-niveau.

profit des directions académiques à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (DRAJES) ensuite : comités régionaux olympiques et sportifs (CROS), comités départementaux olympiques et sportifs (CDOS). Si cette « révolution copernicienne » s'opère à bas bruit dans les arcanes de l'administration, elle semble être devenue le mantra des politiques publiques en matière de sport et, par effet ricochet, pour l'EPS et le sport scolaire (mise en place des dispositifs « danse » des Jeux et « génération 2024 »). Il suffit de considérer les propos d'Attal en 2023 pour s'en convaincre :

L'École à la française, notre école, c'est aussi l'apprentissage du corps et du respect qui lui est dû, c'est l'apprentissage du sport, c'est l'éducation physique et sportive [...] Le sport à l'école, c'est fondamental : tout particulièrement en cette année olympique et paralympique ! C'est, à cette occasion, toute l'Éducation nationale qui se mobilise pour l'EPS. Pas dans une logique de performance, mais parce que pour former un citoyen, l'homme n'a encore rien trouvé de plus exigeant que la célèbre locution latine « *mens sana in corpore sano* » [...]. En cette année et cette rentrée olympique et paralympique, la participation des élèves à la préparation de la montée en puissance de la Nation jusqu'à l'ouverture des Jeux olympiques et à l'héritage des Jeux dès la fin des Jeux paralympiques est capitale [...]. Les trente minutes d'activité physique quotidienne et les deux heures de sport en plus au collège seront des héritages durables des Jeux olympiques et paralympiques. Elles ont une incidence directe et positive sur la santé des élèves et la pratique du sport à l'École [...]. Le Président de la République a annoncé [...] le développement des filières sportives scolaires afin de passer de 10 000 à 25 000 places en 2026 dans ces filières. Des travaux en cours entre le Ministère de l'éducation nationale et de la Jeunesse et le Ministère des Sports et des Jeux olympiques et paralympiques afin d'atteindre cet objectif⁶.

Au moment où l'EPS scolaire, par la distribution de ses enseignements (tronc commun obligatoire, options, enseignement de spécialité éducation physique, pratiques et cultures sportives

56. Entretien avec Gabriel Attal, *Revue EPS*, n°400, 2023, p. 12-13.

(EPPCS), place de l'EPS dans les dispositifs des programmes Sections européennes ou de langues orientales (SELO)⁵⁷) et ses programmes, est en mesure de s'adresser à tous les élèves de la maternelle à l'université, on peut raisonnablement s'interroger sur le sens qu'il convient d'accorder à pareille déclaration qui semble faire de l'EPS la simple variable d'ajustement d'une politique sportive destinée à la fabrique des champions. Telle n'est précisément pas la finalité de l'EPS, même si elle peut y contribuer⁵⁸, par le jeu des sections sportives et de l'union nationale du sport scolaire (UNSS) formidables terrains d'acculturation aux sports⁵⁹. Finalement, l'ignorance crasse de ces réalités ne peut qu'étonner l'historien.

57. Programme des Sections Européennes ou de Langues Orientales. L'enseignement d'une partie du programme d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) est dispensé dans la langue de la section. Dans les voies générale et technologique, cette discipline non linguistique est proposée, au choix de l'établissement, parmi les enseignements non linguistiques communs (histoire-géographie, enseignement scientifique, mathématiques, EPS, etc.) ou de spécialité (dans le cycle terminal) en fonction de la possibilité qu'elles offrent au candidat de développer ses capacités en termes de réflexion et d'échanges d'idées, tout en se familiarisant avec la culture du pays concerné.

58. « Pour inscrire la pratique sportive dans la durée, il est primordial de faire vivre aux personnes concernées ses dimensions expressives. La pratique du sport ne se limite pas à la seule compétition. Si elle peut prendre sens dans l'affrontement avec les autres, elle peut également se vivre en venant à bout des contraintes liées à un environnement ou de celles qui sont rattachées à ses propres limites. C'est en offrant à chacun la découverte des différents types de challenge sportif, s'opposer-surmonter-se dépasser, qu'il pourra choisir celui dans lequel il se réalise le mieux, l'inscrire dans ses habitudes de vie et en tirer, alors, des bénéfices sanitaires, psychologiques ou sociaux ». Consulter Maxime Travert, « La pratique du sport ne se limite pas à la seule compétition », *Le Monde*, 13 août 2024.

59. Michaël Attali, Jean Saint-Martin (dir.), *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^e siècle à nos jours*, Louvain La Neuve, De Boeck, 2014.

Documents annexes

Sujets de la première épreuve d'admissibilité du CAPEPS ⁶⁰	Session
Dans quelle mesure dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle , l'identité de l'EPS est-elle marquée par la difficulté de cette discipline à lier l'objet du développement de la personne à celui des apprentissages culturels ?	1999
Montrez comment, sous la V^{ème} république , la publication des textes officiels qui présentent les finalités et les objectifs de l'EPS précède et accompagne l'évolution des conceptions de cette discipline d'enseignement.	2000
Montrez comment, au 20^e siècle , la contribution de l'EPS à la formation du citoyen et du patriote s'inscrit dans l'évolution de la démocratie en France.	2001
Discutez de la pertinence et analysez les difficultés à développer, depuis 1967 , une Éducation Physique et Sportive répondant au principe de l'égalité des chances à l'école.	2002
« Il n'est pas d'éducation qui ne soit transmission d'une culture et par conséquent ne la présuppose. » (Jacques Ulmann, « Sur quelques problèmes concernant l'Éducation Physique », Revue EPS n° 81/83, 1966). Quelle culture l'éducation physique et sportive peut-elle transmettre aujourd'hui ?	2003
Les enjeux éducatifs du sport scolaire et des associations sportives depuis le début des années 60 . Quelles évolutions, quelles perspectives ?	2004
Le développement des loisirs en France durant ces quarante dernières années a-t-il eu une influence sur les objectifs et les méthodes de l'éducation physique et sportive ?	2005
Quels rapports entretiennent l'EP et la santé depuis 1945 ?	2006

60. Les sujets sont extraits des rapports de jurys des CAPEPS et CAFEP externes, consultables sur le site du Ministère de l'Éducation nationale. Pour chacun des sujets, les périodisations retenues figurent en caractères gras.

Les finalités et les objectifs de l'éducation physique et sportive ont-ils pris en compte les évolutions culturelles de notre pays de 1945 à nos jours ?	2007
L'évolution des classifications des activités physiques et sportives a-t-elle été prise en compte dans les textes officiels organisant l'éducation physique et sportive depuis 1967 ?	2008
Il est couramment admis que les élèves d'aujourd'hui sont très différents des élèves des années soixante . Les pratiques pédagogiques en EPS dans l'enseignement du second degré ont-elles pris en compte cette évolution ?	2009
Depuis 1945 , dans les textes officiels comme dans les pratiques d'enseignement, l'EPS s'est souvent préoccupée de la distinction des filles et des garçons. Les différentes mesures prises et leurs conséquences ont-elles influencé la construction de la masculinité et de la féminité des élèves ?	2010
La formation des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) et l'évolution de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) de la fin du XIXe siècle à nos jours .	2011
En quoi la transformation de la place, de la forme et de la fonction des activités de combat en France se reflète-t-elle dans l'évolution de l'EP depuis 1888 ?	2012
Place de la mesure de la valeur physique en EPS et évolution du regard porté sur les élèves et sur leurs performances depuis le XIX^e siècle .	2013
L'éducation physique s'est toujours préoccupée de la santé des élèves. Du fait des enjeux sociétaux actuels, il semble que cet objectif prenne une acuité particulière. Vous explicitez en quoi et comment l'éducation physique et sportive, depuis 1945 , a rendu lisible sa contribution à l'atteinte de cet objectif.	2014
L'éducation physique s'est toujours préoccupée de l'éducation des corps et de la formation du citoyen. Vous explicitez en quoi et comment, au cours du 20^{ème} siècle , l'éducation physique et sportive, a su dépasser cette dualité pour s'intéresser à l'éducation de la personne.	2014

<p>« Il n'y a pas de fatalité à ce que l'école française soit la plus inégalitaire d'Europe. Je mettrai toute mon énergie à apporter des réponses aux élèves les plus fragiles. Car ce sont eux qui ont le plus besoin de l'École de la République » (extrait d'un discours de la Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 23 septembre 2014). Dans quelle mesure, depuis la fin du XIXe siècle, cet engagement a pu être une préoccupation des enseignants d'EPS, soucieux de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, tout en s'adaptant aux transformations scolaires ?</p>	2015
<p>« La mixité sociale est un avantage pour tous les élèves sans exception ». (Nathalie Mons, présidente du conseil national de l'évaluation du système scolaire, octobre 2015). Vous discuterez cette affirmation et vous montrerez en quoi et dans quelle mesure, notamment depuis 1960, la question de la mixité des publics scolaires a dû être prise en compte par les professeurs d'éducation physique et sportive</p>	2016
<p>« Les disciplines, au-delà de leur ancrage historique et de leurs finalités pédagogiques propres, souffrent toujours de cet écart entre les programmes tels qu'ils sont prévus, les cours qui sont enseignés et ce qui est, au bout du compte, véritablement appris par les élèves. C'est pourquoi, on ne parle plus seulement aujourd'hui de « programmes » mais plus largement de « curriculum », en prenant en compte non seulement les connaissances transmises par l'enseignant mais l'appropriation de celles-ci par les élèves, ce qu'on appelle les compétences. En ce sens, les programmes concernent aussi la place et la réussite des élèves à l'école, ainsi que les modes d'évaluation puisqu'il ne s'agit plus seulement de demander aux enseignants de se conformer à une liste de prescriptions, mais de viser l'acquisition de compétences par les élèves qui leur sont confiés. Le véritable enjeu de la transmission est de donner la possibilité aux élèves de s'approprier les savoirs dispensés, et c'est bien l'objectif du socle commun qui identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire. » (Terra Nova, « Que doit-on apprendre à l'école ? », 27 mai 2016). Vous discuterez cette prise de position, en fin d'extrait, et vous montrerez dans quelle mesure les enseignants d'EPS ont pu répondre à cet enjeu depuis 1945.</p>	2017

<p>« Le sport scolaire est une des composantes de la politique éducative de notre pays, au service de la réussite, de la responsabilisation, de la santé et du bien-être des élèves ... En complément de l'enseignement de l'éducation physique et sportive, il offre à tous les élèves volontaires la possibilité de pratiquer des activités physiques et sportives dans le cadre de l'association sportive scolaire » Extrait du Rapport parlementaire établi par Robert Lecou, « Le sport à l'école et le sport scolaire », février 2012. Cette affirmation est-elle selon vous le résultat d'une évolution lente et continue du sport scolaire ou l'expression de ruptures successives ? Vous situez votre réflexion de 1960 à nos jours.</p>	2018
<p>« Soucieux d'équité, tiraillés par la question des inégalités de potentiel et de développement des adolescents, les enseignants d'EPS ont relativisé l'usage de leurs chronomètres et de leurs décamètres. L'évaluation des seules performances révélait une injustice profonde par sa référence à des facteurs biologiques, physiologiques, génétiques inégalement répartis entre les individus » (Cécile Vigneron, Revue Française de Pédagogie, n° 154, jan--mars 2006, p. 111). En quoi les réflexions autour de l'évaluation, synthétisées ici par Cécile Vigneron, accompagnent-elles une transformation du regard que l'enseignant en EPS, porte sur l'élève sous la V^e République ?</p>	2019
<p>« Dans le système scolaire français, la relation à l'espace, au temps, au travail, à la hiérarchie, aux autres, vise à domestiquer le corps à travers un réseau de normes répressives et / ou morales, de codes, d'apprentissages, et d'interdits très précis. L'objectif est la civilité du corps, (aujourd'hui la vogue est à la citoyenneté) en d'autres termes une incorporation des valeurs dominantes ». Betty Lefèvre, « Corps baroque et éducation physique scolaire », Corps et culture n°5, 2000. Une telle affirmation a-t-elle été toujours dominante dans la conception et l'organisation des pratiques physiques scolaires proposées en EPS depuis 1936 ? Vous pourrez illustrer vos réflexions sur des activités physiques et sportives variées.</p>	2020

<p>« L'école entretient un rapport ambigu avec les pratiques culturelles de ses élèves. Selon les contextes, les moments et la nature des pratiques, on attend que l'institution scolaire aide à les construire, qu'elle les encourage ou qu'elle contribue à la délimitation entre la culture « légitime » et les « loisirs ». » (Dossier de veille de l'IFÉ, Les cultures adolescentes, pour grandir et s'affirmer, n° 110, avril 2016). L'enseignement de l'EPS est-il révélateur de cette ambiguïté depuis les années 1960 ?</p>	2021
<p>« L'enseignant doit exercer sa pleine responsabilité de concepteur afin de définir les contextes d'apprentissage spécifiques dans lesquels ses élèves pourront s'engager et, ainsi, s'enrichir, se cultiver, se développer, et réussir leur projet personnel de formation » (Arrêté du 17 janvier 2019 fixant le programme d'enseignement commun et d'enseignement optionnel d'EPS du lycée général et technologique). Dans quels contextes historiques et à quelles conditions les enseignants d'EPS ont-ils été en mesure d'exercer cette responsabilité ? Pour répondre à cette question, vous bornez votre analyse de 1945 à nos jours.</p>	2022
<p>Montrez que l'Éducation physique et sportive, depuis 1936, a toujours souhaité répondre aux attentes sociétales et scolaires.</p>	2023
<p>Comment les enseignants d'éducation physique et sportive ont-ils promu les valeurs du sport depuis 1936 ?</p>	2024
<p>L'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive a-t-il toujours été pluriel depuis la fin du XIX^e siècle ?</p>	2025

L'Éducation physique à l'épreuve du changement depuis les années 1990

Michaël Attali
Jean Saint-Martin

Introduction

L'intégration olympique de l'escalade, du surf ou du break-dance comme les réflexions à l'égard du *e-sport* conduisent à s'interroger sur la nature des références de l'éducation physique et sportive (EPS) à l'égard des pratiques sociales. Qu'il s'agisse des enseignants dans leurs pratiques professionnelles ou d'autres acteurs en charge de concevoir les enseignements de l'EPS dans l'institution scolaire (inspecteurs généraux et/ou régionaux, experts d'activités physiques sportives et artistiques [APSA], etc.), il apparaît indispensable de repenser le type comme la nature des fondements culturels de cet enseignement. Question récurrente s'il en est depuis le début du xx^e siècle, les bouleversements du sport comme des espaces éducatif les enjoint à créer les conditions d'un positionnement propre à cette discipline tout en étant complémentaire avec les offres périscolaires ou extrascolaires.

Comptant aujourd'hui 30 435 individus selon les données du ministère publiées en 2022, le corps des enseignants d'EPS est caractérisé par une hétérogénéité professionnelle. Depuis les années 1990, notamment après la publication en mai 1997 de la circulaire relative aux missions des enseignants, puis en 2013 de la publication officielle du livret de compétences professionnelles

commun à tous les professeurs, les enseignants d'EPS opèrent un repositionnement vis-à-vis des sphères sportives et éducatives afin, d'une part de réaffirmer leur singularité professionnelle, et, d'autre part de proscrire tout enseignement qui soit hors sol sur le plan culturel. Cette situation conduit à interroger le rôle de l'éducation, sa nature et ses objets et par voie de conséquence pour chacune des disciplines scolaires parmi lesquelles l'EPS est probablement l'une des plus bousculées dans ses fondements.

Les tergiversations autour de la culture

Si cette question n'est pas nouvelle comme le rappelait déjà en 1966 Jacques Ulmann¹, les débats s'accroissent à la suite de la promulgation du Socle commun de connaissances et de compétences (S₃C)². En effet, en 2006, l'association nationale des enseignants d'EPS suggère, sans être entendue par le ministère de l'Éducation nationale, de rajouter un huitième pilier à ce socle définissant la culture scolaire qu'il n'est pas permis d'ignorer en évoquant le motif suivant :

-
1. Jacques Ulmann, *De la gymnastique aux sports modernes Histoire des doctrines de l'éducation physique*, Paris, Vrin, 1966.
 2. Décret du 11 juillet 2006, *Journal Officiel* du 12 juillet 2006. Le texte du socle commun s'articule en sept grandes compétences qui sont en quelque sorte les sept grands piliers de ce socle. Le premier pilier, intitulé « La maîtrise de la langue française », représente la base de toute l'éducation ; le deuxième pilier, « la pratique d'une langue vivante », s'inscrit totalement dans les caractéristiques d'une société à l'heure de la mondialisation. Le troisième pilier, « la connaissance des principaux éléments des mathématiques et la maîtrise d'une culture scientifique », permet aux jeunes générations de posséder des repères dans un monde que la science et la technique façonnent au quotidien. Le quatrième pilier, « la possession d'une culture humaniste » donne notamment par la connaissance de repères chronologiques et géographiques la possibilité aux élèves de savoir d'où ils viennent et où ils se situent. Le cinquième pilier, « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » permet un usage intelligent des ressources offertes par Internet. Le sixième pilier, « l'acquisition des compétences sociales et civiques », insiste tout particulièrement sur la connaissance des symboles de la République et de leur signification. Enfin, le septième pilier, « l'accession à l'autonomie et l'acquisition de l'esprit d'initiative », permet à chacun d'être capable de juger par soi-même et de se prendre en main.

Disposer d'une culture vécue de l'activité physique, ouverte sur les pratiques de notre temps et sur des pratiques ultérieures constitue une exigence sociale actuelle. Culture d'autant plus nécessaire que notre société accorde une place croissante à l'activité physique, notamment lorsqu'elle contribue à la santé ». Malgré ce rendez-vous manqué, les débats se poursuivent jusqu'à la promulgation en 2015 du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture puis la création à la rentrée scolaire 2021-2022, d'un nouvel enseignement de spécialité « Éducation physique, pratiques et culture sportives » pour les lycéens et lycéennes de la voie générale suite à la réforme du lycée de 2019³.

Au-delà de ces constats, il s'agit bien de comprendre en quoi l'évolution des fondements culturels de l'EPS participe de la légitimité scolaire et sociale des savoirs visés et de montrer que la diversification culturelle de cet enseignement constitue une chance et non une contrainte pour les élèves. Alors que l'on constate que « le badminton et le demi-fond sont des APSA extrêmement présentes depuis 2006, les sports collectifs sont restés stables (avec cependant une baisse du volley-ball), des activités (acrosport, musculation, escalade) ont fortement progressé, de nouvelles activités (danse, step) sont apparues, le tennis de table a chuté⁴ ». La question qu'il convient de se poser n'est pas de savoir si telle ou telle APSA est davantage présente qu'une autre dans les programmations des enseignements de l'EPS mais bien de réfléchir à la pertinence des savoirs et/ou compétences visés au regard des projets d'éducation mis en œuvre au quotidien. En effet, alors que le type de pratiques sportives se stabilise jusqu'aux années 1970, un processus de diversification s'opère, marqué depuis par son accroissement constant. Finalement, peu importe l'APSA, le champ d'apprentissage mobilisé ou le domaine d'ac-

3. Carole Sève, Véronique Eloi-Roux, « État des lieux actuel d'une éducation physique et sportive plurielle et ambitieuse... », in Tony Froissart, Aline Paintendre, Jean Saint-Martin (dir.), *L'éducation physique et sportive du XXI^e siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité (1981- 2021)*, Reims, Épure, « Sport, acteurs & représentations » 2021, p. 19.

4. *Idem*.

tion supports des enseignements de l'EPS, l'essentiel demeure pour chaque enseignant de viser des savoirs et/ou des compétences qui fassent sens chez les élèves. En d'autres termes, en tant que discipline d'enseignement, l'enjeu est d'apprendre non plus à apprendre mais bien celui d'apprendre à comprendre en vue de permettre à chaque élève de s'engager dans des apprentissages et dans des modes de vie actifs, durables et solidaires.

Peu importe aussi les controverses engendrées par l'introduction de pratiques corporelles et/ou sportives iconoclastes, qu'il s'agisse des tentatives de scolarisation du MMA⁵, du TRX⁶, du cross fit⁷, du parkour⁸, de la pétéca⁹ ou du *spike-ball*¹⁰. Le champ des possibles est désormais immense et il serait illusoire de piloter l'EPS par l'intermédiaire des pratiques supports des enseignements. L'équation reste identique pour les formes de pratiques scolaires, c'est-à-dire qui n'existent que « dans, par et pour l'école¹¹ », à l'instar de l'instauration en 2002 des nouvelles épreuves athlétiques certificatives au baccalauréat des 3 fois 500 m, du pentabond ou du 2 fois 250 m haies. Le plus important réside dans le fait que l'enseignement de l'EPS soit en phase avec les réalités culturelles du moment tout en résistant aux sirènes des modes éphémères des pratiques corporelles extra-scolaires. L'exemple des pratiques scolaires de musculation illustre bien à ce jour cette problématique. D'un côté, les critiques du

-
5. Pour le *Mixed Martial Arts*, se reporter par exemple à l'article de Cédric Certenais, Frédéric Rubio et Imara Saïd, « Des propositions pour un MMA éducatif scolaire », *EP&S*, n° 395, 2022.
 6. Le « *Total Resistance eXercise* » est une méthode d'exercice sportif au poids du corps par suspension qui se pratique à l'aide de sangles.
 7. Le Cross Fit est un sport qui mixe fitness et musculation et qui se pratique dans la plupart des salles de sport et de fitness.
 8. Selon *Le Larousse*, le parkour désigne une « course visant à inclure les obstacles qui se présentent, en les franchissant de façon acrobatique » qu'il s'agisse d'obstacles et/ou mobiliers urbains ou d'obstacles situés en milieu naturel.
 9. Proche du Badminton par l'utilisation d'un volant, par sa gestuelle et par ses règles, du Volley-ball pour la hauteur du filet et de la Pelote Basque pour le jeu à mains nues, la pétéca est un sport ludique.
 10. Appelé aussi roundnet, le *spike-ball* est un sport qui se joue à deux équipes de deux et qui nécessite un mini trampoline et un petit ballon.
 11. Pierre Arnaud, *Les savoirs du corps. Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1983, p. 12.

syndicat national de l'éducation physique (SNEP) dénoncent régulièrement la place et l'importance de la musculation scolaire ou l'intégration du cross-fitness dans la liste nationale au motif que les attendus de fin de cycle du lycée proposés ne sont qu'« une définition très générale, qui ne donne aucune indication véritable sur ce qu'il y a à apprendre, et laisse chacun interpréter ce qui est vraiment requis en fin de lycée ¹²». De l'autre, l'enseignement de cette APSA du champ d'apprentissage n° 5 est une réalité que personne ne peut ignorer¹³ et qu'il convient de mieux structurer au risque de partager le récent constat d'Alain Becker selon lequel « l'actuelle musculation dans son rêve de modernité s'est faite piéger. La voilà, supplétive, devenue miroir des arguments de vente des commerces du corps¹⁴».

En définitive, si la volonté d'articuler la culture scolaire et les pratiques sociales s'avère légitime et nécessaire, elle n'en n'est pas pour autant suffisante faute de prendre en considération les attentes et les motivations des élèves auxquels l'enseignement de l'EPS se destine et au regard des finalités et des objectifs du système scolaire qui les accueille.

Les nouvelles voies culturelles et l'intégration d'une éducation physique sensorielle

Dans le baromètre national des pratiques sportives publié en 2022, les jeunes pratiquent de plus en plus seuls (47 %), à domicile (24 %), voire d'entretien de soi et de bien-être¹⁵. Face à ce constat, les enseignants d'EPS tentent d'accueillir en lycée de nouvelles APSA qui structurent la composante culturelle n° 5,

12. « Programme lycée : nouvelle occasion ratée », Bulletin SNEP, n° 961, 2019.

13. En 2018, 36,57 % des garçons (en deuxième position) et 28,07 % des filles (en quatrième position), choisissent la musculation au baccalauréat général, de même pour 59,42 % des garçons (première position) et 43,05 % des filles (2ⁿ position), au baccalauréat technologique. Conseil National d'Évaluation en EPS. (2019). L'évaluation aux baccalauréats, CAP et BEP de l'enseignement général, technologique et professionnel en EPS (rapport annuel 2018).

14. Alain Becker, « La musculation...quelles musculations ? », *Contre-pied*, Hors-série n° 26, 2020, p. 4.

15. Jorg Müller, *Baromètre national des pratiques sportives 2022*, Paris, INJEP, 2023, p. 43.

puis le champ d'apprentissage n°5 dont l'objectif est de « réaliser et d'orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir¹⁶ ».

Dans le cadre des enseignements obligatoire ou facultatif, l'EPS doit ainsi réaliser une alchimie complexe entre une culture scolaire qu'elle doit transmettre et une culture sociale qu'elle doit transposer aux conditions de l'exercice de son métier ; pour ce faire, elle doit notamment accorder une attention particulière aux cultures jeunes pour donner du sens aux élèves et à leur projet d'éducation dont l'enseignant a la responsabilité. Cette mission est d'autant plus cruciale aujourd'hui que la moitié des jeunes gens et un tiers des jeunes filles atteignent les recommandations en matière d'activité physique faites par l'organisation mondiale de la santé¹⁷. Plusieurs enquêtes constatent une « épidémie de la paresse¹⁸ ». En effet, les taux d'inactivité et de sédentarité de la jeunesse semblent en hausse et deviennent des justifications pour permettre aux professionnels de l'éducation par le sport de revendiquer une place centrale dans les politiques éducatives. Position à double tranchant dans la mesure où l'appréhension par le seul mouvement conduit à questionner la fonction éducative de l'EPS au prisme des normes scolaires. Déjà au mitan des années 1980, les textes officiels réglementant l'enseignement de l'EPS affichaient comme objectif d'apprendre aux élèves à se connaître. Quarante ans plus tard et en raison de l'évolution des modes de vie et d'une société qualifiée d'hypermoderne¹⁹, cet objectif est toujours d'actualité, surtout que pour bon nombre d'élèves

16. Programme EPS du lycée, 2019. Bulletin officiel spécial n° 1, 22 janvier 2019, p. 4.

17. Observatoire National de l'Activité Physique et de la Sédentarité, *Activité physique et sédentarité de l'enfant, Nouvel État des lieux en France*, édition 2022 publiée le 1^{er} février 2023. Selon l'ONAPS, plus de 60 % des enfants ont augmenté leur temps d'exposition à un écran pendant le premier confinement.

18. Regina Guthold, Gretchen-A Stevens, Riley Leanne-M, Fiona-C Bull, « *Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants* », *Lancet Child Adolesc Health*, 2020, 4(1), p. 25.

19. René Kaës synthétise quelques traits caractérisant l'hypermodernité comme : « l'excès, le contrôle et la transgression des limites, ou l'incertitude à les percevoir ou à les maintenir, l'urgence et l'accélération du temps ». René Kaës, *Le Maître*, Paris, Dunod, 2012.

l'EPS représente leurs seuls moments d'activité corporelle. Dans ces conditions, il est urgent que l'enseignement d'EPS apprenne aux élèves à devenir non plus acteurs de leur mode de vie mais auteurs de leur vie physique immédiate et future. Il s'agit alors de leur apprendre à mieux comprendre leur corps pour enrichir le « sentiment de soi²⁰ ». Selon Nicole Aubert, cet enjeu est d'autant plus important que l'individu d'aujourd'hui s'inscrit dans une société marquée par trois polarités : « l'avènement d'un nouveau rapport au temps fait d'accélération, d'immédiateté et d'urgence » notamment en lien avec l'évolution technologique ; entraînant un « nouveau rapport aux autres marqué par l'éphémère » et s'inscrivant dans « un nouveau rapport à soi-même » marqué par l'excès et la quête de la performance sans relâche²¹ ».

Le développement massif d'un marché du corps où ce dernier devient de plus en plus un produit de consommation²², l'introduction de nouvelles APSA dans le champ d'apprentissage n° 5, telles que le step ou le yoga permet d'enrichir les expériences corporelles. Cette EPS réaffirmant la dimension sensible des pratiques physiques s'inscrit dans la volonté de construire des savoir faire perceptifs dès l'école afin de permettre à chacun des élèves de devenir effectivement « par la pratique physique, sportive, artistique, un citoyen épanoui, cultivé, capable de faire des choix éclairés pour s'engager de façon régulière et autonome dans un mode de vie actif et solidaire²³ ». Au-delà des connaissances et compétences à acquérir, la perspective se situe dans la possibilité d'apprendre à chaque élève à mieux explorer l'ensemble de ses

20. Georges Vigarello, *Le sentiment de soi. Histoire de la perception du corps (xvi^e-xx^e siècle)*, Seuil, 2014, p. 200.

21. Aubert, Nicole, « Modernité, postmodernité, hypermodernité », in Jacqueline Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*, Toulouse, Érès, 2016, p. 199-205.

22. Le corps hypermoderne est un corps consommateur, produit de consommation. Ce corps de l'apparence (le paraître) est représentatif d'une « culture du narcissisme, de l'hyper-individualisme, de l'hyper-consumérisme matériel ou symbolique », Claude Tapia, « Le corps dans la culture hypermoderne. Représentations et valeurs », *Connexion*, n° 110, 2018, p. 11-24.

23. Programme d'enseignement commun et d'enseignement optionnel d'EPS pour la classe de seconde générale et technologique et pour les classes de première et terminale des voies générale et technologique, Arrêté du 17 janvier 2019, *Journal officiel*, 20 janvier 2019, p. 2.

possibilités corporelles en vue d'être en capacité de se confronter à une diversité de situations. Certains travaux envisagent même de promouvoir non plus un corps hypermoderne²⁴ mais un corps capacitaire²⁵, c'est-à-dire un corps qui permet de mieux prendre conscience de ses capacités en s'appropriant n'importe quelle culture physique, sportive et artistique de façon critique, responsable, lucide et citoyenne. En d'autres termes, un quart de siècle après l'avènement de la composante culturelle n° 5, cette EPS des ressentis, représente une alternative dans la continuité d'une EPS du sensible dans l'institution scolaire, laïque, gratuite et obligatoire. Malgré les oppositions dont elle fait l'objet, elle concilie aujourd'hui « une aspiration générale en faveur d'une meilleure intégration de la diversité des cultures corporelles contemporaines²⁶».

L'émergence d'un nouveau secteur d'éducation par le sport

Le début des années 1980 est non seulement caractérisé par le retour de l'EPS au ministère de l'Éducation nationale mais est surtout marqué par une série de contestations qui vont émerger des quartiers périphériques des grandes métropoles françaises. Elle va déboucher sur la cristallisation des débats, d'abord politiques puis éducatifs, autour du rôle du sport dans l'intégration²⁷ de cette jeunesse considérée en déshérence sociale et en manque

24. David Le Breton, « Des corps hypermodernes », *Connexions*, n° 110, 2018, p. 87-98.

25. Bernard Andrieu, *Le corps capacitaire : une performativité du vivant*, Presse universitaire de Paris Nanterre, 2018. Le corps capacitaire prolonge les travaux initiés au cours du seconde partie du xx^e siècle par le courant phénoménologique de Maurice Merleau-Ponty.

26. Gilles Combaz, Olivier Hoibian, « Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales », *Sciences Sociales et Sport*, n° 2, 2009, p. 120.

27. Ludovic Martel, « Le Ministère de la Jeunesse et des Sports et la fonction "Insertion par le sport" (1981-2002). Quelle action publique ? », in Michaël Attali, Natalia Bazoge (dir.), *Diriger le sport. Perspectives sur la gouvernance du sport du xx^e siècle à nos jours*, Paris, CNRS, 2012, p.73-94.

de repères citoyens²⁸. Au même moment, l'EPS se positionne activement à l'égard des enjeux de citoyenneté, notamment à l'occasion des débats sur les programmes durant la décennie 1990. Il apparaît alors que les possibilités de convergence sont nombreuses entre une EPS historiquement positionnée à l'égard des enjeux de société et une conjoncture marquée par une force sensibilité autour de l'intégration et de la formation citoyenne. Ce ne sera pourtant que peu le cas. En effet, il est remarquable de constater que les acteurs publics vont rarement faire référence à l'EPS pour apporter des solutions à une situation délicate. Face aux difficultés croissantes, les municipalités s'attèlent à construire des terrains de sport en libre accès afin d'occuper les jeunes, devant conduire à une forme de socialisation informelle. L'essentialisation du sport étant depuis longtemps une croyance partagée²⁹, les édiles sont convaincus que l'intériorisation des règles sportives préluideront à une intégration sociale faite de normes et incarnée par des attitudes de respect. Cette configuration inédite mettant à distance l'EPS tout en reconnaissant le rôle éducatif du sport amène à définir un nouveau secteur caractérisé par l'arrivée d'une catégorie d'acteurs. L'association l'Équipe de fais-Nous rêver (EFNV) créée en 1996 s'inscrit dans cette dynamique. Devenue l'Agence pour l'éducation par le sport (APELS) en 2004, elle se situe au carrefour de plusieurs dimensions (organisation non gouvernementale-ONG, fondation, agence publique, agence de communication, etc.) pour devenir aujourd'hui un opérateur éducatif. Son action repose sur la conviction que le sport est un puissant outil d'intégration qui doit permettre d'améliorer les rapports sociaux et développer un sentiment d'appartenance à la communauté nationale. L'article deux des premiers statuts permet de dégager l'objet autant que les stratégies adoptées par l'APELS :

28. Ludvine Bantigny, Ivan Jablonka, *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France XIX^e-XX^e siècle*, Paris, PUF, 2009.

29. Le sport serait porteur de valeurs consubstantielles permettant de transformer les individus qui s'y engagent.

Cette association a pour but de mettre en place une structure ou des structures destinées à trouver de nouveaux outils pédagogiques apportant une réponse aux difficultés de la jeunesse, ceci avec le partenariat des établissements scolaires et des ministères concernés.³⁰

L'association Sport dans la ville, créée en 1998, va se situer dans la même veine en vue de développer des stratégies d'insertion professionnelle par le sport.

La création de Sport Sans Frontières en 1999 donne à ces questions une dimension internationale considérant que le sport peut offrir de nouvelles manières d'éduquer à des fins d'insertion. Devenue quelques années plus tard *Play International*, elle va conduire une série de programme pédagogique parmi lesquels la *Playdagogie* va constituer à partir de 2012 un modèle exemplaire utilisé en France et à l'étranger (Sénégal, Kosovo, etc.). Véritable systématique, sur le modèle des méthodes abandonnées en EPS depuis le début des années 1950, la *Playdagogie* utilise le jeu sportif et le débat comme supports éducatifs destinées aux enfants de six à quinze ans dans les secteurs scolaires, périscolaire et extrascolaire. Déclinée en « kits pédagogiques » portant sur des thématiques aussi différentes que le « vivre ensemble » (lutte contre les violences, changement de regard sur le handicap, promotion de l'égalité filles garçons) ou la « santé » (promotion du bien manger, sensibilisation à une bonne utilisation des écrans), l'éventail des actions menées est large. Chaque kit pédagogique est composé de cinq à six séances découpées en trois temps, le premier consacré au jeu sportif simple (par exemple le jeu du chat et de la souris), un deuxième à l'incorporation d'éléments thématiques (un ballon devient un « acte de violence ») puis un troisième sur la base de débat dans lequel les enfants peuvent mettre des mots sur les émotions ressenties dans le jeu.

C'est alors qu'une multitude d'ONG, associations ou groupe d'intérêts vont être fondées sur une période assez courte : Ping sans Frontières en 2006 « convaincue du rôle socialisant et édu-

30. Projet éducatif de l'APELS, 1997, p. 5.

catif du tennis de table³¹ », *Peace and Sport* en 2007, Sport et Citoyenneté également en 2007 ou Terres en Mêlées en 2010. La liste est longue de structures de ce type qui repose toutes sur la croyance au pouvoir du sport³² pour transformer la jeunesse.

La résolution adoptée par l'Assemblée générale de l'ONU reconnaissant le sport comme « un moyen de promouvoir l'éducation, la santé, le développement et la paix³³ » donne alors une reconnaissance d'envergure à un secteur encore récent. Dès l'année suivante, l'Agence française de développement ne s'y trompe pas en soutenant le développement d'initiatives plurielles puis en définissant en 2019 une stratégie sport et développement. Cela va entraîner une deuxième vague de créations de structures comme Kabubu en 2018 ayant « pour objectif de favoriser l'inclusion sociale et professionnelle des personnes exilées, grâce aux valeurs fédératrices du sport³⁴ ».

Une réinvention de l'EPS ?

Le développement de programme éducatif à différentes échelles conduit à redistribuer les cartes et à établir de nouveaux rapports de force. En effet le ministère de Sports et le ministère de l'Éducation nationale vont reconnaître ses structures, pour beaucoup d'utilité publique, pour remplir des missions qu'elles-mêmes vont s'attribuer. C'est ainsi que beaucoup vont considérer que l'école n'étant pas suffisamment efficiente, d'autres alternatives doivent être dispensées les amenant à « faire le siège des Ministères concernés pour les convaincre³⁵ ». La publication du rapport de la Cour des Comptes lève le voile sur l'analyse menée à l'égard de l'enseignement de l'EPS par les autorités :

31. Ping sans frontière, « Notre histoire », [en ligne] <https://www.pingsansfrontieres.org/>.

32. *Le pouvoir du sport* est le titre l'ouvrage publié par Julian Jappert (actuel directeur de Sport et Citoyenneté) et Marie-Cécile Navès en 2017.

33. Résolution de l'ONU adoptée lors de son assemblée générale, 31 octobre 2014.

34. Kabubu, « Qui sommes-nous ? », [en ligne] <https://www.kabubu.fr/fr/qui-sommes-nous>.

35. Propos du directeur de l'une des associations citées, 21 novembre 2018 (entretien avec Michaël Attali).

L'essentiel des moyens que l'État consacre au sport pour tous correspond à l'enseignement d'éducation physique et sportive (EPS). Or cet enseignement est déconnecté du mouvement sportif, en partie du fait du rattachement des enseignants de la discipline au ministère de l'éducation nationale. En outre, il est dépourvu d'objectifs clairs et évaluables, à l'exception de l'apprentissage de la natation qui doit être acquis par tous dans le cadre de la scolarité obligatoire. Enfin, il n'est pas parvenu à créer une réelle culture du sport en France. Il est donc essentiel de favoriser les passerelles entre le sport à l'école et le sport en club. Une réflexion sur le sens et les objectifs de cet enseignement doit être ouverte³⁶.

On mesure l'incompréhension à l'égard d'une discipline obligatoire depuis 1880, structurée depuis les années 1920 et dotée d'un programme depuis 1996. La concordance des temps est significative des interrogations et de la possibilité d'envisager de mobiliser le secteur associatif de l'éducation par le sport. Alors que jusque-là, une concurrence, très relative, s'était établie avec les fédérations sportives, c'est davantage ce secteur qui cristallise l'attention des acteurs publics. Pourtant davantage centrée sur les actions à l'étranger, *Play International* rappelle opportunément qu'elle « s'investit pour faire du sport un levier d'éducation et de changement social » ; « permettre à un nombre exponentiel de jeunes d'accéder à des programmes utilisant l'activité physique et sportive comme outil éducatif et inclusif³⁷ ». L'alternative est bien là en assumant que jouer est éduquer, que l'émotion et le plaisir sont louables lorsqu'il s'agit d'apprendre. L'effet de contraste est alors fort avec les tenants d'une EPS conceptualisée soucieuse de rester à l'Éducation nationale. Surtout que les terminologies utilisées sont parfois proches pour légitimer les contenus :

Cocréer les contenus pédagogiques les plus efficaces possibles, modéliser et accélérer de nouvelles solutions, développer la recherche-action et l'action-recherche : le cœur de cet écosystème repose sur

36. Cour des Comptes, *Sport pour tous et sport de haut niveau : pour une réorientation de l'action de l'État*, janvier 2013, p. 157-158.

37. Plaquette « 20 ans d'impact social par le sport », Play International, 2019.

l'identification, la création et la diffusion massive d'outils et solutions applicables concrètement sur le terrain par les acteurs de l'éducation, de l'action sociale et de l'humanitaire. [...] Il s'agit de déployer ces solutions avec les acteurs de terrain existants dans une logique de décloisonnement, de continuité opérationnelle et éducative³⁸.

La crise sanitaire de la COVID-19 à partir de mars 2020 couplée avec la perspective de l'organisation des Jeux olympiques et paralympiques (JOP) à Paris durant l'été 2024 va renforcer les formes alternatives à l'EPS. La mise en place du dispositif Sport-Santé-Culture-Civisme (2S2C) à partir de la rentrée 2020 vise à permettre aux élèves d'accéder à des activités éducatives pour compléter le travail en classe et/ou à la maison. Sans que les acteurs de l'EPS aient été consultés, il s'agit de réactiver l'alliage de l'éducatif et du ludique en permettant aux élèves de choisir ce qu'ils souhaitent faire. Pour ce qui est des activités physiques, la tendance occupationnelle prend le pas en considérant la pratique du sport comme un objectif en tant que tel davantage qu'un moyen au service de finalités éducatives. L'urgence de créer un héritage aux JOP 2024, face aux polémiques qui se multiplient à l'approche de l'évènement, conduit à mettre à l'agenda médiatique une proposition audible par le grand public : « 30' d'activité physique par jour » organisé par le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports et le Comité d'organisation des JOP 2024. Envisagée pour lutter contre l'inactivité physique, l'institution scolaire est sommée d'organiser ce temps de pratique, surtout lorsque bouger 30 minutes par jour devient la grande cause nationale de l'année 2024. Une question s'impose alors : bouger est-il éduquer ? Est-ce suffisant pour s'assurer d'une pratique tout au long de la vie ? L'engagement repose sur le sens à donner à l'activité physique dont on mesure qu'il n'est pas au cœur des politiques engagées à grand renfort de campagnes de communication. Il est saisissant de constater que l'EPS, ses acteurs, ses concepteurs sont absents de ces aménagements. Peu consultés, ils s'opposent parfois sans que leurs arguments ne

38. *Idem.*

soient considérés comme recevables. Face à de nouveaux acteurs ayant des moyens financiers considérables, des réseaux robustes et des stratégies inspirées par le marketing pour rendre populaire leurs actions, le monde de l'EPS apparaît démuné et parfois marginalisé.

L'invention d'un nouveau métier par Jean-Philippe Acensi, celui même qui avait créé l'APELS à la fin des années 1990, constitue le dernier avatar des bouleversements de la sphère éducative engagés depuis la fin des années 1990. Les coachs d'insertion par le sport en effet font l'objet d'une « reconnaissance de la nation³⁹ » pour un nouveau type d'intervention. Formés en cinq semaines au sein d'une école de l'inclusion par le sport, sous statut privé et donc payante, avec le soutien du ministère du Travail, de l'emploi et de l'insertion, les ministères chargés de la ville et des sports et, en partenariat avec l'Association des maires de France, ils ont un rôle d'« animateur d'inclusion par le sport utilise le sport comme un outil pédagogique au service de l'inclusion sociale et professionnelle⁴⁰ ». La cérémonie organisée à l'Élysée le 23 octobre 2023 consacrée à la reconnaissance de ces coachs durant laquelle le président de la République a célébré le rôle éducatif sans jamais mentionner l'EPS et en considérant « que le pouvoir du sport, c'est un pouvoir d'éducation et d'émancipation⁴¹ » constitue à ce titre à la fois un symbole et une perspective.

Conclusion

Les pratiques physiques, le sport, les activités d'entretien se sont imposées dans les cultures contemporaines pour devenir au tournant du xx^e et xxi^e siècle une norme sociale. Désormais nul n'ignore la place prise par les *runneurs* citadins ou ruraux, les acrobaties des skateurs sur les places de nos villes ou les salles de fitness devenues des commerces de proximité. Le sport a pris

39. Discours du président de la République devant des éducateurs et des représentants de clubs engagés dans l'insertion professionnelle par le sport, 23 octobre 2023.

40. APELS, Coach d'insertion par le sport, 2024.

41. Discours du président de la République..., *op. cit.*, 2023.

place dans nos vies quotidiennes tout en accroissant le flou sur ce qu'il est, ce qu'il représente et sa reconnaissance.

Face à cette configuration, l'EPS est traversée par des doutes au regard de nouvelles concurrences comme de sa difficulté à se positionner à l'égard d'un emballement culturel remettant en cause ses paradigmes fondamentaux tels que l'attachement aux pratiques sociales de référence ou la cristallisation de sa conceptualisation autour de sa place scolaire. La remise en question de son intérêt, voire de sa pérennité, par l'intermédiaire d'une série de prises de positions depuis le début des années 2000 doit conduire à repenser sa contribution éducative comme ses fondements culturels. Il semble aujourd'hui indispensable de situer son enseignement par rapport à une diversité culturelle à l'égard de laquelle la communauté éducative (parents d'élèves, élèves, etc.) ne comprendrait pas que la discipline, dont l'emprise sociale est la plus forte, ne soit pas en capacité de se renouveler.

Assumer ce qu'est l'EPS pour renforcer sa contribution aux missions de l'école apparaît donc indispensable. Ceci pour affirmer sa contribution essentielle à l'éducation de tous les jeunes afin de développer un creuset commun gage de l'affirmation d'une approche républicaine de l'éducation.

L'EPS en Polynésie française

Entre conformité et particularisme culturel (1984 à nos jours)

Doriane Gomet
Nanihi Amiot
Manatéa Gras

Introduction

L'histoire des pratiques pédagogiques constitue un objet particulièrement riche dès lors qu'il s'agit de comprendre le vécu des élèves et des enseignants dans l'enceinte scolaire, de saisir les identités professionnelles ou de comprendre les distorsions possibles entre les *curricula* formels, réels et cachés¹. Pour autant, il s'agit aussi d'un travail historique difficile à mener, notamment en raison du manque de sources à disposition du chercheur². Ce constat et la valeur heuristique de telles recherches concernent aussi l'éducation physique et sportive (EPS), domaine d'ailleurs totalement occulté dans l'ouvrage qu'Evelyne Héry consacre en 2007 aux pratiques des enseignants du secondaire au cours

-
1. Philippe Perrenoud, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », in Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie. une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 61-76.
 2. Evelyne Héry, « Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire », *Carrefours de l'éducation*, 2005/1, p. 94.

du xx^e siècle³. Pierre Arnaud en avait eu l'intuition au début des années 1980 quand, face au vide constaté dans les archives écrites, il avait engagé une enquête sous forme de questionnaires et entretiens auprès d'enseignants retraités du département du Rhône⁴. Depuis, les travaux se sont multipliés dans la foulée des premières publications de Jacqueline Marsenach⁵, à commencer par Bernard Michon et Benoît Caritey⁶ qui, en réalisant un travail prosopographique inscrit dans une « histoire venant d'en bas », ont établi l'existence de générations d'enseignants en poste de 1940 jusqu'à la fin des années 1970, façonnés par la formation initiale et le contexte d'enseignement. Si ces premières recherches avaient principalement pour ambition de mettre à jour les pratiques des enseignants à la retraite, celles menées en sciences de l'éducation au début des années 2000 interrogent davantage la diversité des profils des enseignants en poste. Avec comme toile de fond une réflexion sur l'identité professionnelle à la croisée de l'identité personnelle et les composantes professionnelles⁷, les travaux de Thérèse Perez-Roux montrent que la communauté des enseignants se construit autour d'une mission éducative partagée par tous, mais qu'elle comprend aussi une diversité de profils. Bousculés par l'hétérogénéité croissante des élèves, les nouvelles modalités d'évaluation ou encore les réflexions sur les

-
3. Evelyne Héry, *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au xx^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 2007.
 4. Pierre Arnaud, *Le sportman. l'écolier. le gymnaste*, Thèse d'État sous la direction de Guy Avanzini, Université de Lyon II, 1986, t. 3, p. 906-911.
 5. Jacqueline Marsenach, *Les pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS. Tradition ? Innovation ?*, Thèse de 3^e cycle en sciences de l'éducation, sous la direction d'Antoine Léon, Université Paris Descartes, 1982 ; Jacqueline Marsenach, « La dynamique évolutive des pratiques enseignantes de 1967 à nos jours, autonomie ? Dépendance ? », in Bernard-Xavier René (dir.), *L'éducation physique au XX^eme siècle en France*, Paris, Éditions Revue EPS, 1993, p. 283-294.
 6. Bernard Michon, Benoît Caritey, « Histoire orale d'une profession : les enseignants d'éducation physique », *Spirales*, n° 13-14, 1998, p. 11-43. Benoît Caritey, « Parcours de vie d'enseignants d'éducation physique et sportive et diversité des pratiques professionnelles », in Jean Bréhon, Nathalie Niedzwialowska (dir.), *Enseigner l'éducation physique et sportive : entre le dire et le faire*, Paris, Éditions revue EPS, 2008, p. 47-58.
 7. Thérèse Perez-Roux, « Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS) », *STAPS*, 2006/2, n° 72, p. 35-47.

contenus disciplinaires, les enseignants d'éducation physique se positionnent, privilégiant pour les uns le plaisir de faire pratiquer des activités sportives, pour les autres la réussite de tous⁸. Au-delà de ces éléments, l'auteure montre aussi que la localisation géographique est susceptible d'avoir une incidence sur la conception du métier. Quand, à la fin des années 1990, les enseignants de l'académie de Nantes se focalisent davantage sur la didactique et sur la mise en œuvre des textes officiels, ceux de Créteil sont centrés sur la relation pédagogique alors qu'en Corse, les enseignants privilégient la variété des activités physiques et sportives⁹.

Si de telles différences se constatent dans des académies métropolitaines, qu'en est-il des pratiques enseignantes en Polynésie française ? L'étude de l'histoire politique de ce territoire appelé *Pōrīnetia farāni* en tahitien montre combien le contexte général d'enseignement diffère de celui de la Métropole. Situé dans l'océan Pacifique à près de 15 000 kms de la France, Tahiti est placé sous protectorat en 1843. Devenu établissement français d'Océanie en 1880, puis territoire français d'Outre-Mer en 1946, les cent-dix-huit îles réparties entre cinq archipels dispersés sur 2,5 millions de km² prennent le nom de Polynésie française en 1957¹⁰. Sous la V^e République, elle connaît différentes évolutions statutaires, notamment la loi du 6 septembre 1984 qui lui confère une autonomie dite interne. La révision constitutionnelle de 2003 et la loi organique de 2004 font de la Polynésie un pays d'Outre-Mer (POM) ayant une autonomie renforcée, l'État français préservant ses prérogatives sur des secteurs bien ciblés (nationalité, politique étrangère, défense, justice et sécurité). Le pays¹¹, quant à lui, possède son gouvernement, son président et une assemblée

8. Thérèse Perez-Roux, « Dynamiques identitaires des enseignants d'EPS : groupes et individus à l'épreuve du temps et des contextes de travail », in Julien Fuchs, Alain, Vibrod, Elodie, Autret (dir.), *Enseignant d'éducation physique et sportive : un métier en mutation*, Paris, Éditions Revue EPS, 2013, p. 105-123.

9. Thérèse Perez-Roux, « L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières », *STAPS*, 2004, n° 63, p. 75-88.

10. Éric Conte (dir), *Une histoire de Tahiti des origines à nos jours*, Papeete, Au vent des îles, 2019 ; Antoine Leca, *Histoire des institutions de la Polynésie française*, 2018.

11. Dans les lois régissant l'autonomie de la Polynésie française, les termes « pays » ou « territoire » sont employés, désignant ce qui relève de la compétence des institutions polynésiennes.

de Polynésie. Dans le cas de l'éducation, les compétences sont partagées¹² depuis la loi du 6 septembre 1984. Le ministère de l'Éducation nationale (État) nommant un vice-recteur en charge de la validité des examens, de la délivrance des diplômes, de l'inspection pédagogique du second degré et de la carrière des enseignants, tandis que le ministre de l'Éducation de Polynésie, à travers sa politique éducative, a toute liberté sur les programmes du premier et du second degré, l'organisation des examens, la répartition des moyens¹³, la construction des infrastructures ou encore la carte scolaire. Il s'appuie pour ce faire sur un service dédié, la Direction générale de l'éducation et des enseignements (DGEE). Qu'en est-il de l'enseignement de l'éducation physique ? Quels sont les profils des enseignants y officiant ?

Cet chapitre se propose de présenter les premiers résultats d'une recherche en cours consacrée aux pratiques enseignantes depuis la loi sur l'autonomie interne de la Polynésie en 1984¹⁴. Confrontée à la rareté des archives, elle repose pour l'essentiel sur l'exploitation de trente témoignages d'enseignants et enseignantes réalisés à partir d'une grille d'entretien construite sur une logique proche de celle proposée par Pierre Arnaud en 1986. Six enseignants interrogés ont débuté leur carrière dans les années 1980, quinze à partir du milieu des années 1990 et neuf après 2010. Des entretiens semi-directifs ont aussi été menés auprès de dix élèves en classe dans le secondaire dans les années 1990-2000 en Polynésie, d'un inspecteur pédagogique régional (IPR) ayant été en mission sur le territoire, d'un chargé de mission auprès de l'IPR, d'un responsable de la formation initiale des enseignants pour le secteur privé officiant à Papeete. Ces éléments sont com-

12. Gwendoline Malogne, « L'éducation en Polynésie française. une socialisation à la dépendance ou à l'indépendance ? », *CLJP/JDCP Journals*, vol. 7, 2011.

13. Pour faire fonctionner le secteur de l'éducation, le pays reçoit une dotation globale de fonctionnement de l'État.

14. Deux mémoires de master ont été soutenus sur ce thème sous la direction de Doriane Gomet : Nanihi Amiot, *Analyse des pratiques pédagogiques des enseignants d'EPS de Polynésie de 1980 à nos jours. entre conformité et spécificité culturelle*, Mémoire de Master soutenu à l'IFEPSA, 2022 ; Manatéa Gras, *Histoire de la diversité des pratiques des enseignants d'EPS en Polynésie française (1980-2020). Le développement de la pirogue en milieu scolaire*, Mémoire de Master soutenu à l'IFEPSA, 2022. L'article ici présenté en constitue le prolongement.

plétés par des archives de deux établissements scolaires et des archives privées de quatre enseignants.

Croisées, cet ensemble de sources montre que si les pratiques des enseignants d'éducation physique polynésiens ont évolué depuis 1980, en suivant peu ou prou les réformes mises en place en France, elles sont aussi marquées par les conditions spécifiques d'enseignement et les réalités culturelles et sociales propres au territoire.

D'une éducation avant tout sportive vers une pluralité de modèle d'éducation physique

Quelle que soit leur formation initiale¹⁵, les enseignants d'éducation physique ayant débuté leur carrière en Polynésie au milieu des années 1980 évoquent leurs pratiques à travers trois termes : « effort », « sport », « performance ». Ce champ lexical est révélateur d'une certaine conception de l'éducation physique, au cœur de laquelle l'action éducative se construit autour de l'apprentissage du dépassement de soi que le sport permet grâce au plaisir généré par le jeu. Présentée comme une valeur essentielle à transmettre, la capacité à faire des efforts semble constituer une finalité morale mais aussi un mode de relation pédagogique comme le révèle Frédérique Marere, qui a suivi une formation de trois ans au Centre de ressources, d'expertise et de performance sportive (CREPS) d'Aix-en Provence avant de prendre son premier poste à Raiatea en 1983 :

Je les poussais, enfin c'était vraiment pousser l'effort. Se dépasser, se surpasser, être dans l'effort, ne jamais relâcher, avoir un challenge, c'était vraiment pousser, pousser quoi¹⁶.

15. Parmi les six enseignants interrogés, deux ont suivi une formation en CREPS, deux dans un Institut régional d'éducation physique et sportive (IREP), un à l'Institut national du sport et de l'éducation physique (INSEP) en tant que sportif de haut niveau et un sans formation spécifique. Deux des six enseignants ont obtenu le CAPEPS externe au début des années 1980.

16. Entretien avec Frédérique Marere réalisé Manaéta Gras et Nanihi Amiot le 2 juin 2022 par visioconférence.

Mêmes propos chez Elvina Neti qui se souvient d'un début de carrière où le plus important était de mettre en activité les élèves, « de les faire courir le plus possible, qu'ils se dépensent [...] qu'ils se dépassent dans les activités¹⁷ ».

Leur préférence se porte alors, presque naturellement, sur des activités sportives qu'ils nomment « de base » et qui, selon eux, demandent du travail tout en étant appréciées par les élèves. L'athlétisme, la gymnastique, la natation et les sports collectifs constituent l'essentiel de leurs programmations : « du volley, du basket, du handball, de la gymnastique et de la poutre... Il y avait les haies, la course à pied. Il y avait aussi le javelot, le disque. Et puis la natation »¹⁸.

Si aucun des enseignants interrogés ne se souvient avoir, à l'époque, mis en place de pédagogie différenciée ou de groupes de niveau, tous soulignent l'importance que revêtait la quête de performance dans leurs cours. Usant d'une pédagogie autoritaire, exigeants, se définissant eux-mêmes comme « sévères mais à l'écoute¹⁹ », ils proposent des exercices répétitifs censés permettre à tous les élèves d'améliorer leur technique, elles-mêmes étant la clé pour progresser. De leur point de vue, cette centration sur les pratiques sportives compétitives et les défis physiques sous-jacents répondaient parfaitement aux attentes des élèves polynésiens pour lesquels le « Aito ma'ohi », guerrier exemplaire possédant force, abnégation et courage, constitue une référence culturelle majeure. Quant aux filles, elles n'apparaissent guère dans les propos des enseignants, et ce, bien que les cours soient le plus souvent mixtes, comme le prouve cet extrait d'entretien :

Alors, par exemple, à Papara, ils étaient bien, ils étaient très sympas les gars, les enfants étaient bien physiquement. Bon, il y en a tou-

17. Entretien avec Elvina Neti réalisé par Doriane Gomet le 14 mars 2023 au lycée hôtelier de Punaauia.

18. Entretien avec Jean-Georges Betzing-Maury réalisé par Manaéa Gras et Nanihi Amiot 12 février 2022 en visioconférence.

19. Entretien avec Armelle Tefana réalisé par Manaéa Gras et Nanihi Amiot le 3 juin 2022 en visioconférence.

jours qui n'aiment pas, hein, c'est sûr. Mais ils étaient bien physiquement. Et ils aimaient la compétition²⁰.

Cette invisibilité que le terme « gars » employé ici par une enseignante formée à l'IREPS de Marseille et en poste au début des années 1980 au lycée mixte de Pomare IV à Papeete laisse supposer que les jeunes filles sont confrontées à des *curricula* avant tout construits sur des valeurs masculines. Appréciaient-elles pour autant l'éducation physique ? Difficile, en l'état des sources, de répondre à ces questions d'autant que leur position singulière dans la société tahitienne²¹ engendre un rapport au corps spécifique qu'il faudrait ici parvenir à mieux cerner. Leur cas n'est, quoi qu'il en soit, évoqué dans les témoignages qu'à partir de l'instant où est abordée la question de la mise en place des épreuves du baccalauréat 1983. De cette réforme, les enseignants en poste dans les années 1980 retiennent principalement deux éléments : le critère de « participation et progrès » aide les plus faibles (dont les filles) à mieux réussir une évaluation toujours dominée par la performance, les notes des filles sont pondérées de façon plus ou moins artisanale pour aligner leurs moyennes sur celles des garçons.

Pour les enseignants recrutés dans les années 1990-2000, l'engagement moteur des élèves continue d'être la colonne vertébrale de leur enseignement. Ludovic Kiou, enseignant au collège de Lamennais depuis le début des années 2000 l'exprime clairement : « L'EPS est un levier pour transmettre le goût de l'effort [...] et notre objectif, c'est bien le développement de la motricité²² ». Tous et toutes partagent par ailleurs le constat d'une population scolaire qui s'est profondément transformée. Les élèves auraient, selon eux, perdu en capacité physique, seraient moins volontaires, moins dynamiques, en un mot, moins sportifs :

20. Entretien avec Yvette Temaouri réalisé par Nanihi Amiot 10 juin 2022 à Raiatea.

21. Patrick Cerf, *La domination des femmes à Tahiti. Des violences envers les femmes au discours du patriarcat*, Pirae, Au vent des îles, 2007.

22. Entretien avec Ludovic Kiou réalisé par Nanihi Amiot le 15 juin 2022 à Raiatea.

Depuis 35 ans, la motricité et la motivation pour les activités motrices ont bien changé chez les jeunes Polynésiens. Ils sont bien moins coordonnés et agiles et moins enclins à produire des efforts physiques. Leur dépendance aux nouvelles technologies fait qu'ils sont moins « habiles » que leurs parents ou grands-parents²³.

Pour y faire face, les uns et les autres ont intégré, au gré des réformes des années 1990 et 2000, des objectifs en lien avec la santé, la participation ou encore l'autonomie mais se sont refusés à entrer dans une éducation physique « psycho-intellectuelle²⁴ » qui ne privilégie pas le moteur. Ne retenant des textes qui se sont succédé que ce qui leur semble faire sens sur le terrain, les plus anciens ont ignoré la notion de compétences et ont continué de transmettre des techniques sportives à partir de séances jugées efficaces et qu'ils ont depuis longtemps cessé de coucher sur papier²⁵. Certains, néanmoins, ont adapté leur enseignement aux mutations de la discipline. Elvina Neti, seconde professeure d'EPS de Tahiti à être reçue à l'agrégation interne, s'appuie à la fois sur les publications scientifiques et les textes programmatiques pour, sans cesse, améliorer ses pratiques. La réforme du lycée professionnel de 2019 l'a ainsi conduite, à trois ans de la retraite, à construire des séquences d'enseignement à partir des attendus de fin de lycée professionnel. Coordinatrice EPS du lycée hôtelier de Punaauia pendant près de quinze ans, elle s'est évertuée à mettre en place des programmations équilibrées, à construire en partenariat avec ses collègues des fiches d'évaluation, à faire vivre l'inclusion, à gérer la mixité et à défendre auprès du chef d'établissement l'intérêt de l'éducation physique pour les jeunes grâce à des projets pluridisciplinaires²⁶. Ses pratiques ressemblent ainsi à celles d'autres collègues, plus jeunes, qui, après

23. Entretien avec Thibault Cattiau réalisé par Nanihi Amiot et Manatéa Gras le 15 juin 2022 en visioconférence.

24. Entretien avec Armelle Tefana réalisé par Manatéa Gras et Nanihi Amiot le 3 juin 2022 en visioconférence.

25. Entretien avec Daniel Berdichevsky réalisé par Nanihi Amiot et Manatéa Gras le 15 décembre 2021 en visioconférence.

26. Entretien réalisé auprès de Elvina Neti par Doriane Gomet le 14 mars 2023 au lycée hôtelier de Punaauia.

avoir été formés en France dans les UFR STAPS parviennent à avoir un poste en Polynésie. De manière générale, ces derniers travaillent en collaboration étroite avec leurs collègues, souhaitent faire vivre aux élèves une éducation physique équilibrée à partir des champs d'apprentissage, sont soucieux de préserver un temps moteur important dans chacune de leurs leçons tout en développant les compétences méthodologiques et sociales. Ils utilisent des formes scolaires de pratique, mobilisent des indicateurs de progrès fiables. En poste depuis 2018 au lycée Pajara, Nena Raihau qui a préalablement suivi une licence STAPS puis un master à Nice avant de revenir sur le territoire, en donne un exemple en course en durée :

La mise en projet de l'élève, c'est essentiel au lycée. Par exemple, les élèves trouvent ennuyeux la course en durée. Donc nous, on a essayé de trouver des dispositifs. On a appris aux élèves, aux filles comme aux garçons, à construire leurs propres séances d'entraînement en fonction des différentes filières énergétiques qu'ils voulaient travailler. Du coup, ils avaient des objectifs précis, des critères précis. L'élève qui a un profil sportif, il va plutôt aller vers un travail sur la filière puissance aérobie, ainsi de suite²⁷.

Si certains enseignants ont à cœur de suivre les évolutions de la discipline, d'autres préfèrent opter pour des interventions construites avant tout autour du jeu, du plaisir et de la compétition et ce, quel que soit le texte programmatique en vigueur. Comme le souligne Guillaume Fanet, chargé de mission auprès de l'inspection pédagogique, le corps professoral, composé en 2021 de deux-cent-dix-sept personnes en cumulant le public et le privé, s'avère en effet extrêmement disparate²⁸. D'aucuns, en nombre limité, occupent depuis des années un poste de contractuel sans posséder de formation au métier d'enseignant. D'autres ont été titularisés sur le poste qu'ils occupaient en tant

27. Entretien avec Raihau Nena réalisé par Nanihi Amiot et Manatéa Gras le 3 juin 2022 par visioconférence.

28. Entretien avec Guillaume Fanet réalisé par Doriane Gomet le 17 mars 2023.

que contractuel par le biais d'un concours interne²⁹, mais leurs pratiques n'ont pas évolué pour autant : au modèle d'enseignement par compétences, ils préfèrent surtout une séance durant laquelle « l'élève bouge et se fait plaisir³⁰ », les textes programmatiques n'ayant à leur sens guère d'intérêt. Enfin, près de 50 % des enseignants en poste viennent de France pour une durée de deux ans, renouvelable une fois. Non interrogés dans le cadre de cette étude, ces derniers apportent une conception de l'éducation physique qu'ils se sont forgées au cours de leurs premières années d'enseignement en métropole, mais l'instabilité de leur situation (contrat, conditions d'enseignement), le déficit de culture dans le partage professionnel avec les enseignants locaux, ne leur permet guère de contribuer collaborativement à l'évolution des pratiques.

De manière générale, les enseignants d'éducation physique de Polynésie interrogés ont, quel que soit leur profil ou leur âge, un rapport privilégié avec le « moteur », noyau dur de leur identité professionnelle depuis quarante ans. Leurs pratiques diffèrent selon le rapport qu'ils entretiennent avec les textes programmatiques, lequel dépend lui essentiellement de la formation qu'ils ont reçue.

Une éducation physique polynésienne ?

Si les pratiques pédagogiques des enseignants polynésiens ressemblent sur des aspects à celles constatées en métropole depuis les années 1980, elles s'en distinguent aussi sur plusieurs points, notamment en ce qui concerne la place accordée à certaines activités physiques et sportives.

Quelle que soit la génération à laquelle appartiennent les enseignants, qu'ils aient été en poste dans les îles dans le vent,

29. Tauhiti Nena, ancien boxeur, enseignant d'éducation physique devenu ministre de l'Éducation de la jeunesse et des sports du territoire de 2011 à 2013 favorise cette logique de progression de carrière par l'accès aux concours internes (Entretien avec Frédérique Marere réalisé Manatéa Gras et Nanihi Amiot le 2 juin 2022 par visioconférence).

30. Entretien avec Roween Tchen réalisé par Nanihi Amiot et Manatéa Gras le 24 mai 2022 par visioconférence.

dans les îles sous le vent ou dans l'archipel des Tuamotu, le volley est une institution, un incontournable dans leurs programmations. Marere, nommée au collège Taaone à Tahiti en 1985, en témoigne : « c'était obligé, on faisait volley avec chaque classe. Autant en métropole, c'est impossible avec les sixièmes, autant ici c'est un régal³¹ ». Devenue enseignante en 1992, Françoise Pani relate la même tendance : « Dès mes débuts, il y avait le volley. Évidemment. C'était le fil rouge, l'activité phare qui était enseignée de la première à la terminale³² ». Le constat vaut d'ailleurs pour les filles comme pour les garçons, ces dernières appréciant tout particulièrement l'activité. Guillaume Fanet comprend l'importance que revêt cette pratique aux yeux des élèves à ses dépens quand, arrivant de France, il prend son premier poste au début des années 2000 à Rangiroa :

Je sortais du CAPEPS. Je voulais faire de vrais cycles. Impossible. Je proposais football. Ça n'avait pas de sens pour eux. Ils me disaient : « donne-nous un ballon de volley ». Rien d'autre. Du volley. Du volley. J'ai compris que j'allais devoir m'adapter³³.

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer l'omniprésence de ce sport collectif sur le territoire polynésien. Si l'introduction du volley semble être le fait d'instituteurs chinois durant l'entre-deux-guerres³⁴, l'activité est aussi plébiscitée par la branche française des *Young Men's Christian Association* (YMCA), les Unions chrétienne des jeunes gens (UCJG), fortement implantés en Polynésie en raison du poids de la religion protestante sur le territoire³⁵. Ce mouvement organise depuis des décennies des activités physiques à l'adresse de la jeunesse dans laquelle le volley-ball, inventé par l'un des cadres des YMCA,

31. Entretien avec Frédérique Marère réalisé Manaëta Gras et Nanihi Amiot le 2 juin 2022 par visioconférence.

32. Entretien avec Françoise Pani réalisé Manaëta Gras et Nanihi Amiot le 20 janvier 2022 par visioconférence.

33. Entretien avec Guillaume Fanet réalisé par Doriane Gomet le 17 mars 2023.

34. Patrick Pons, *L'histoire du sport à Tahiti*, Tahiti, Edisport, 1979, p. 242.

35. Yannick Fer, Gwendoline Malogne-Fer, « Christianisme, identités culturelles et communautés en Polynésie française », *Hermès*, 2002/1, n° 32-33, p. 355-365.

William G. Morgan, tient une place de choix, et ce jusque dans les années les plus contemporaines³⁶. Doté de championnats et de coupes régionales depuis les années 1950 en Polynésie, le volley s'est fortement structuré et institutionnalisé. Il est dans les années 1970 le premier sport pratiqué par les jeunes en club³⁷, et ce succès vaut tout autant pour les filles que pour les garçons³⁸. Cela étant, il fait aussi partie intégrante de la culture corporelle des Polynésiens qui s'y adonnent très fréquemment pour la convivialité et le plaisir du jeu, en dehors de tout cadre³⁹ :

Les polynésiens sont très forts au volley. Parce que c'est culturel. Ils sont dans leur quartier, ils ont un filet, et ils jouent. Sur la plage, ils jouent. Ils jouent des heures. Ils ne comptent pas les points, jamais. C'est vraiment le plaisir immédiat. Et la météo permet de jouer en permanence. Dès qu'ils arrivent à avoir un filet, ils le tirent entre deux arbres. Les équipes se composent et se recomposent⁴⁰.

L'introduction de pratiques corporelles puisées dans la culture polynésienne est une autre tendance lourde des quarante dernières années, et le cas du *Va'a* (pirogue polynésienne) est ici exemplaire. L'impulsion semble avoir lieu au tout début des années 1980 dans le cadre des associations sportives. Enseignante au lycée privé Pomare IV à Tahiti, Yvette Témauri assure que son établissement est l'un des premiers à ouvrir l'activité⁴¹, ce qu'atteste d'ailleurs Tauhiti Nena⁴². A Raiatea, Armelle Tefana l'intègre comme sport de découverte au collège au milieu des années

36. Entretiens avec Yvette Témauri réalisé par Nanihi Amiot 10 juin 2022 à Raiatea et avec Daniel Berdichevsky réalisé par Nanihi Amiot et Manatéa Gras le 15 décembre 2021 en visioconférence.

37. Patrick Pons, *L'histoire du sport à Tahiti*, Tahiti, Edisport, 1979, p. 17.

38. Michel Auboin, « Les jeux du Pacifique entre disciplines académiques et sports traditionnels », *Administration*, 2020/3, n° 268, p. 42-43.

39. Jacques Bonvallet, Jean-François Dupon, Emmanuel Vigneron (dir.), *Atlas de la Polynésie française*, Paris, Éditions de l'ORSTOM, 1993, planche 105.

40. Entretien avec Guillaume Fanet réalisé par Doriane Gomet le 17 mars 2023.

41. Entretien avec Yvette Témauri réalisé Manatéa Gras et Nanihi Amiot le 10 juin 2022 par visioconférence.

42. Entretien avec Tauhiti Nena réalisé Manatéa Gras et Nanihi Amiot 15 janvier 2022 par visioconférence.

1980. L'activité s'enracine progressivement dans les associations sportives des îles de la société dans les années 1990, que ce soit au collège de Taaone⁴³, au lycée de Raiatea⁴⁴ ou à Pomare IV qui bénéficie des infrastructures mises à disposition par le centre nautique de Papeete. La dynamique est suffisamment marquée pour que le ministère de l'éducation polynésien promulgue un arrêté en 1989 fixant les règles de sécurité minimale à respecter⁴⁵. Elle connaît un véritable élan à partir de la création de la *Eimo Va'a Race*, course scolaire lancée en 2002 par Thibault Cattiau, enseignant d'éducation physique à Moorea alors directeur de l'Union du Sport Scolaire Polynésien (USSP), devenue dans les années 2010 « la plus grande course scolaire de Va'a au monde⁴⁶ ». Si les enseignants souhaitent son intégration dans les enseignements obligatoires, ils sont aussi confrontés à une multitude de contraintes – poids, coût et fragilité du matériel, déplacements, sécurité – rendant sa mise en place difficile⁴⁷, comme le montre le projet EPS du lycée d'Uturoa-Raiatea en 2000 :

Pirogue. Depuis 8 ans, les professeurs d'EPS du LUT, soucieux d'élargir le champ d'activités des élèves, de répondre à leur demande [...] ont essayé d'assurer, dans la mesure du possible, l'enseignement de la pirogue polynésienne de la 6^{ème} à la terminale. [...] Depuis cinq ans, cette activité n'était enseignée qu'en classe de première et de terminale par manque de moyens financiers⁴⁸.

Les enseignants les plus engagés concentrent leurs efforts sur l'intégration du *Va'a* parmi les activités de la liste académique de Polynésie, afin d'en faire une épreuve officielle de l'enseigne-

43. Entretien avec Frédérique Marere réalisé Manaëta Gras et Nanihi Amiot le 2 juin 2022 par visioconférence.

44. Archives privées du lycée d'Uturoa-Raiatea. Projet pédagogique EPS 2000/2001.

45. Arrêté n° 1 034 CM du 7 septembre 1989 rendant obligatoire le règlement des activités du va'a en milieu scolaire primaire et secondaire. *Journal officiel* de la Polynésie française, 21 septembre 1989, p. 1640.

46. S. n., « Va'a (Eimeo Va'a Race). Bora Bora s'impose », *La dépêche de Tahiti*, 20 mai 2019.

47. Entretien avec Elvina Neti réalisé par Doriane Gomet le 14 mars 2023 au lycée hôtelier de Punaauia.

48. Archives privées du lycée d'Uturoa-Raiatea. Projet pédagogique EPS 2000/2001.

ment obligatoire ou de l'enseignement facultatif du baccalauréat. La validité des examens et diplômes étant sous la responsabilité du vice-rectorat, ils se rapprochent de l'inspection pédagogique pour concevoir une fiche d'évaluation conforme aux attentes des textes⁴⁹, initialement l'arrêté du 22 novembre 1995 puis ceux du 9 avril 2002 et du 12 juin de la même année. Élève en terminale en 2000 au lycée d'Uturoa-Raiatea, Laetitia Teura passe cette épreuve dans le cadre de l'option EPS, épreuve comportant une partie de pratique et un entretien :

On était en V6⁵⁰ et on avait un parcours qu'on devait effectuer avec des obstacles : à telle bouée, il fallait renverser la pirogue, à telle bouée il fallait sauter. En fait, ils nous observaient pour voir comment nous portions la pirogue, comment nous ramions. [...] L'oral était davantage dirigé vers les connaissances, l'histoire de la pirogue, les caractéristiques de la rame, etc.⁵¹.

Depuis, le *Va'a* fait partie des activités possibles au collège comme au lycée et des publications sont venues apporter des précisions techniques et didactiques, notamment à l'adresse des enseignants mis à disposition (MAD) arrivant de métropole⁵². Proposé comme épreuve du champ d'apprentissage deux et comme épreuve optionnelle, sa dimension culturelle continue de séduire les enseignants. Cependant, la plupart d'entre eux soulignent combien les difficultés organisationnelles demeurent importantes, voire décourageantes.

L'intégration de la pirogue polynésienne en EPS dans les années 1980 ne peut se comprendre sans considérer les enjeux

49. Entretien avec Daniel Berdichevsky réalisé par Nanihi Amiot et Manatéa Gras le 15 décembre 2021 en visioconférence.

50. Les pirogues peuvent être de plusieurs tailles. Le V6 correspond à une embarcation avec six rameurs.

51. Entretien avec Laetitia Teura réalisé par Nanihi Amiot le 22 août 2022 par visioconférence.

52. Christian Hestin, « Pirogue polynésienne. Le Va'a. Invitation au voyage », *Revue EPS*, n° 302, 2003, p. 57-61 ; Alain Martre, *Enseigner l'éducation physique et sportive à l'école primaire en Polynésie française. Guide pratique pour l'enseignant*, ministère de l'Éducation, CRDP, 2012, p. 38-63.

culturels et les revendications identitaires et politiques sous-jacents. Embarcation traditionnelle polynésienne, son enseignement est à la fois porté par la sportivisation des pratiques de pirogue, mais aussi par l'affirmation identitaire *ma'ohi*, que les jeunes générations appellent de leurs vœux⁵³, et les évolutions institutionnelles touchant le territoire⁵⁴. Alors que la population redécouvre ses pratiques ancestrales à l'occasion du voyage très médiatisé de chercheurs montés à bord de la pirogue Hokule'a en 1976 pour relier Hawaï à Tahiti sans aucun instrument de navigation, la mise en place des cours de *va'a* correspond aussi à l'arrivée au pouvoir de Gaston Flosse en tant que président du gouvernement de la Polynésie française en 1984. La mise en valeur de l'identité polynésienne est, pour ce gouvernement, un enjeu politique fort qui se traduit, entre autres, par l'adoption d'un drapeau en 1985 qui a comme emblème central la pirogue.

Le symbole de la Polynésie française est un cercle blanc, chargé d'une pirogue polynésienne rouge, vue de face, sa voile de même, toutes deux cernées de marron [...] le champ environnant la pirogue est chargé de dix rayons de soleil de couleur or⁵⁵.

Conclusion

L'histoire des pratiques enseignantes constitue un oeilleton particulièrement intéressant dès lors qu'il s'agit d'entrevoir la réalité des enseignements dispensés dans les classes. Influencés par leur formation initiale mais aussi par leur histoire personnelle et leurs valeurs, les enseignants oscillent entre conformité et sin-

53. Bruno Saura, *Tahiti Ma'ohi : culture, identité, religion et nationalisme en Polynésie française*, Pirae, Au vent des îles, 2008.

54. Cette pluralité de facteurs est mise en évidence par Yves Leloup dans ces travaux de thèse. Se reporter à : Leloup Yves, *Histoire des courses de pirogues polynésiennes : de l'acculturation sportive occidentale à la réappropriation identitaire ma'ohi (XIX^e-XX^e siècles)*, thèse de doctorat en histoire contemporaine sous la direction de Jean-Marc Regnault et Thierry Terret, Université de la Polynésie française, 2007.

55. Délibération n° 84-1030 AT, du 23 novembre 1984 portant approbation du drapeau et des armes de la Polynésie française, *Journal officiel de la Polynésie française*, 20 janvier 1985 p. 70.

gularité. Le cas de la Polynésie l'illustre parfaitement, d'autant que le territoire possède une identité, une culture, mais aussi des conditions d'enseignement véritablement spécifiques.

Engagée, cette recherche ne demande qu'à se poursuivre. Concomitante à l'histoire des enseignants, celle des élèves, dont la culture diffère largement de la culture française, mériterait d'être creusée, en creusant les problématiques de genre, en s'interrogeant aussi sur le rapport à l'autorité et au savoir qui s'avèrent bien spécifiques. La problématique des enseignants mis à disposition demanderait aussi à être investiguée, comme le laisse supposer le témoignage ci-dessous :

Alors en classe de première scientifique, option éducation physique et sportive au lycée Paul Gauguin de Papeete, nous avons un cours de va'a. Lors de la première séance, notre professeur de sport, alors récemment arrivé sur le territoire et n'ayant jamais pratiqué le va'a, a sermonné un élève au motif qu'il ne suivant pas ses consignes de techniques de rame. [...] notre camarade lui a expliqué qu'il venait des Tuamotu, qu'il ramait depuis plus de quinze ans et qu'il n'avait rien à apprendre de ce professeur dans ce domaine⁵⁶.

56. Témoignage d'Arnaud Busseuil sur sa propre expérience rapporté dans sa thèse. Arnaud Busseuil, *L'autonomie dans la République. Bilan politique et juridique de trente années d'autonomie en Polynésie française (1984-2014)*, Thèse de droit public et de science politique, sous la direction de André Roux et Sémir Al Wardi, Université d'Aix-Marseille, 2018.

Au cœur du métier d'inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional d'éducation physique et sportive (IA-IPR EPS)

**Noémie Beltramo
Jean Bréhon**

Introduction

L'inspecteur¹, employé par le ministère de l'Éducation nationale, en visite dans un établissement scolaire pour un rendez-vous de carrière², est une figure familière et redoutée pour tous les personnels de l'éducation. Son rôle historique de contrôle, de conseil et d'évaluation des pratiques enseignantes lui confère une position singulière au sein du système éducatif. Cette dimension statutaire et symbolique, particulièrement forte, est au principe d'une véritable « religion de la relation avec les enseignants et

-
1. Dans ce chapitre, nous utilisons exclusivement le genre masculin. Ce raccourci est ici utilisé dans un souci de lisibilité bien qu'il fasse l'économie des apports de la sociologie du genre et des rapports sociaux de sexe, auxquels nous souscrivons.
 2. Le rendez-vous de carrière remplace, depuis 2017, les traditionnelles visites d'évaluation des enseignants.

la discipline³» chez les inspecteurs qui demeurent extrêmement attachés au terrain et à la rencontre avec les acteurs des établissements scolaires. Sous cet angle, la figure de l'inspecteur bénéficie d'une remarquable continuité, qui est d'ailleurs perceptible dans la permanence de son appellation depuis 1964, date de création du corps : l'attachement au pédagogique à l'échelle de l'académie.

Les inspecteurs occupent en effet une place centrale en ce qui concerne le contrôle des fondamentaux de l'éducation, dans la mesure où, dès sa création au début du XIX^e siècle, le corps des inspecteurs fait le lien entre le gouvernement central et les établissements scolaires. Les inspecteurs sont ainsi les garants de la centralisation du système éducatif en vérifiant notamment l'application des textes réglementaires auprès des enseignants, même si cette vérification demeure localement régulée quelles que soient les époques⁴. Si leur mission historique se résume à inspecter les enseignants, leur activité première, depuis le décret de 1990 (n° 90-675), consiste à évaluer, tant le travail des personnels que les procédures et les résultats de la politique éducative globale⁵. Les inspecteurs occupent également une fonction déterminante dans la définition même des fondamentaux disciplinaires. En effet, les missions qui leur sont confiées traduisent une certaine autonomie dans la définition du projet scolaire de l'année, comme en témoigne les lettres de rentrée. Dans la période récente, les transformations du système éducatif et inflexions politiques qui accompagnent les mutations pour « bâtir l'école du XXI^e siècle⁶ » imposent aux personnels, et notamment aux inspecteurs, de nouvelles exigences et une diversification des tâches inhérentes au métier : il s'agit aussi bien d'assurer une coordi-

3. Xavier Albanel, *Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire*, Toulouse, éditions Octarès, 2009, p. 17.

4. Jean-François Condette, *Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une histoire, France-Europe (XVII^e-XX^e)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017.

5. Xavier Pons, « Travail d'inspection et régulation du système scolaire français », *Administration & Éducation*, n° 149, 2016, p. 22-30.

6. « Charte pour bâtir l'école du XXI^e siècle », *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, Hors-série n° 13 du 26 novembre 1998.

nation horizontale et globale de l'action éducative⁷ et d'exercer, dans une logique parfois transversale aux disciplines, une fonction d'animation, de conseil, d'accompagnement et même d'expertise. Le suivi d'enfants instruits dans la famille constitue un exemple de cette polyvalence désormais attendue.

À l'intersection de la rationalisation managériale des professions de cadres⁸ et des nouvelles attentes du système éducatif, émergerait ainsi une nouvelle conception du métier d'inspecteur. En quoi le cœur du métier⁹ s'est-il à ce point transformé ces dernières années jusqu'à déplacer le centre de gravité professionnel d'un corps (les IA-IPR EPS) pourtant viscéralement attaché à l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS)¹⁰ ?

Une enquête approfondie au sein de l'académie de Lille, où nous avons réalisé des entretiens d'explicitation des activités professionnelles avec l'ensemble des membres du corps d'inspection et analysé les sources disponibles¹¹, autorise à identifier les tendances les plus récentes faisant le métier, sans pour autant distinguer à ce stade de la recherche, la diversité des conceptions et stratégies professionnelles mises en place (pour exercer au quotidien) et qui traverse le groupe étudié. Si la limite est de taille, le travail réalisé renseigne néanmoins l'évolution des fondamentaux de l'activité professionnelle et autorise, *in fine*, à questionner la perception qu'ont les acteurs de ces changements et les répercussions engendrées sur le pilotage académique de la discipline EPS.

7. Hélène Buisson-Fenet, Yves Dutercq, « Les cadres de l'éducation », *Recherche & Formation*, n° 78, 2015, p. 27-39.

8. Didier Demazière, « Au cœur du métier de facteur : "sa" tournée », *Ethnologie française*, vol. 35, 2005, p. 129-136.

9. Florent Champy, *La sociologie des professions*, Paris, PUF, « Quadrige », 2012.

10. Clémence Lebossé, Carine Énard, « Quand une femme conquiert la citadelle masculine de l'inspection. Cas de Lilyane Forestier (1964-1991) », *Staps*, n° 123, 2019, p. 51-65. Cécile Ottogali-Mazzacavallo, Loïc Szerdahelyi, « Annick DAVISSE, une actrice innovante de l'EPS en faveur de l'égalité des sexes (1961-2018) », *Staps*, n° 123, 2019, p. 67-80.

11. Textes officiels concernant l'EPS, rapports de l'IGESR, du Conseil d'État, de la Cour des Comptes, lettres d'orientation pédagogique, projet académique, éléments de caractérisation de l'académie et offre de formation continue en EPS.

Le corps par cœur (de métier) des IA-IPR EPS

Si le corps des inspecteurs primaires (1835) est apparu avant celui des inspecteurs pédagogiques régionaux (1964), ce n'est pas dû à une primauté ou une priorité donnée à l'enseignement primaire. C'est au contraire parce que Napoléon I^{er}, en fondant l'Université impériale, s'était intéressé essentiellement à l'enseignement secondaire : « les inspecteurs généraux, les recteurs et les inspecteurs d'académie (IA), dont les fonctions ont été instituées par le décret du 17 mars 1808, n'avaient guère le temps de visiter les écoles primaires¹² ». Fruit d'une histoire complexe et enchevêtrée¹³, les personnels d'inspection représentent aujourd'hui plus de 3 455 agents, répartis en deux catégories principales : les inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), au nombre de 2 141, et les inspecteurs académiques, inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), qui regroupent 1 160 personnes¹⁴. C'est un ensemble de personnels âgé (53 ans en moyenne) et en majorité masculin (55 %). Les inspecteurs sont en très grande partie (95 %) issus du corps enseignant et présentent des caractéristiques socio-démographiques hétérogènes. Cette première forme de diversité est à la mesure de l'histoire et des (dé)cloisonnements du système scolaire, qu'ils reproduisent à leur manière, avec des parcours spécifiques et des responsabilités variables encadrées par des statuts distincts.

De prime abord, au sein du groupe des IA-IPR, les missions demeurent les mêmes pour toutes et tous : conformément à l'article R. 241-19 du code de l'éducation¹⁵, ils veillent à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre chargé de l'éducation. À cet effet, dans le cadre du programme de travail

12. Yves Verneuil, « IEN et IPR : des histoires contrastées », *Administration et éducation*, n° 149, 2016, p. 11.

13. Jean-Pierre Rioux, *Deux cents ans d'inspection générale (1802-2002)*, Paris, Fayard, 2002.

14. Selon les données les plus récentes du ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2018).

15. Code de l'éducation. Section 3 : missions des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et des inspecteurs de l'éducation nationale (Articles R241-18 à R241-21), 2020.

académique arrêté par le recteur de l'académie, ils ont vocation à exercer sous son autorité différentes missions : évaluer, dans l'exercice de leur compétence pédagogique, le travail individuel et le travail en équipe des personnels enseignants, d'éducation et psychologues des écoles, des collèges et des lycées ; concourir à l'évaluation de l'enseignement des disciplines, des procédures et des résultats de la politique éducative ; inspecter, selon les spécialités qui sont les leurs, les personnels de l'éducation ; s'assurer du respect des objectifs et des programmes nationaux de formation ; participer à l'animation pédagogique dans les formations initiales, continues et par alternance ; prêter leur concours à l'élaboration des projets d'établissement et collaborer avec l'inspection générale de l'Éducation nationale ; et enfin participer au recrutement et à la formation des personnels de l'Éducation nationale et à l'organisation des examens.

Au sein de l'académie de Lille, spécifiquement pour l'EPS, ils sont six inspecteurs et huit chargés de mission¹⁶ à « tirer non pas uniquement la discipline vers le haut¹⁷ », mais aussi à « assurer » voire « réassurer¹⁸ » près de 2 700 enseignants titulaires, 60 contractuels, répartis dans les établissements et dont certains ont la charge de l'une des 328 sections sportives ou des 17 sections d'excellence répertoriées par le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. Si leur histoire est plus singulière que celle de leurs homologues des autres disciplines¹⁹, les IA-IPR EPS sont aussi aujourd'hui « premiers de cordée²⁰ » puisque responsables de la coordination et du pilotage de l'EPS en académie et de la liaison entre l'institution-mère et ses enseignants. Dit autrement et rapporté aux enquêtés, ce métier nécessite de « savoir

16. Pour l'année 2021/2022, Florence Durnerin, Sophie Jomain-Moronval, Alban Larnicol, Frédéric Maik, Delphine Plancq, Jérémy Puaux. Les chargé(e)s de mission assurent des missions d'inspection et/ou d'accompagnement des IA-IPR sur des dossiers disciplinaires spécifiques.

17. Entretien réalisé le 25 octobre 2022.

18. *Idem*.

19. Conséquence de la massification de l'enseignement secondaire pour les seconds, résultat de la réintégration tardive de la gestion administrative des enseignants d'EPS au ministère de l'Éducation nationale, à compter de 1981 pour les premiers.

20. Noémie Beltramo, Jean Bréhon et Olivier Chovaux, Rapport de recherche sur l'histoire de l'EPS dans l'académie de Lille, INSPE, 2024, p. 38.

faire le grand écart [...] c'est costume cravate à 9 heures pour une réunion avec l'inspection générale et jean-baskets à 14 heures parce que vous êtes dehors [en train d'inspecter un enseignant d'EPS²¹]. Si l'histoire même de la constitution du corps témoigne d'une lente évolution des missions d'inspecteur, le processus semble s'accélérer au cours de ces dernières années : la diversification des tâches relevée questionne le cœur historique du métier. Quatre tendances apparaissent décisives pour réaffirmer, voire redessiner, les contours de l'activité.

Premièrement, le corps des inspecteurs a connu d'importantes transformations de son activité ces dernières années, en lien avec les réformes de l'administration publique qui ont rendu plus visible l'action des cadres intermédiaires, devant agir en autonomie tout en étant redevables aux instances centrales²². Pour ces professionnels, il s'agit à la fois d'appliquer les normes venant d'en haut, dans un contexte de décentralisation, et d'assurer une coordination horizontale de l'action éducative :

On s'est retrouvé très vite à construire et accompagner les compétences pour le transversal en lycée. C'était complètement nouveau le socle commun. Et les collègues étaient tellement démunis qu'on était dans l'accompagnement [...] au final, les mutations qui ont été opérées depuis 2005 mais aussi depuis la loi d'orientation de 2013 par exemple, et qu'on a vues quand même pleinement prendre leur place, ont créé des nouveaux dossiers. Tout ce qui touche à l'éducation prioritaire, forcément – enfin, ce n'est pas un dossier à part entière chez nous, mais c'est pour expliquer : on gère aussi les réformes d'en haut²³.

Deuxièmement, il appartient désormais aux IA-IPR d'articuler et de hiérarchiser leurs différentes missions, ce qui s'avère d'autant plus délicat qu'un changement de conjoncture politique

21. Entretien réalisé le 30 novembre 2021.

22. Julien Barrier, Jean-Marie Pillon, Olivier Quéré (dir.), « Les cadres intermédiaires de la Fonction publique », *Gouvernement et action publique*, n° 4, 2015, p. 9-32.

23. Entretien du 9 septembre 2022.

peut les amener à revoir l'ordre des priorités. Ce que révèlent ici ces deux interviewés :

On est dans un exercice compliqué, avec la nouvelle organisation territoriale de l'État par exemple où tout est à reconstruire [...] et puis d'une année sur l'autre, on gère des dossiers plus pressants : référent bassin, contrôle d'inspection à domicile, commissions sur le décrochage, sur les élèves allophones, sur la génération 2024 ou encore l'évaluation des établissements, il faut parvenir à tout prendre en compte au cours de l'année scolaire²⁴.

Ça s'est fait au fur et à mesure des réformes récentes y compris en tant que référent de bassin. Je n'étais pas du tout sur l'EPS mais sur toutes les réformes. Par exemple sur la réforme de la voie professionnelle. Ce n'est absolument pas de l'EPS ici mais ce sont des réunions avec les professeurs d'autres disciplines par exemple, ou encore avec des chefs d'établissement [...] On s'est éloigné des missions premières pour l'EPS²⁵.

Si l'histoire de l'EPS et de ses acteurs témoigne d'une appropriation permanente des missions et réformes de l'école²⁶ – garantissant notamment son processus de scolarisation au xx^e siècle – les enjeux éducatifs récents se multiplient et impactent l'agenda et la répartition des tâches au sein de l'inspection.

Troisièmement, les fonctions de conseil et d'expertise s'élargissent, avec des interlocuteurs désormais très différents « par la mise en place en 2021 des Délégations régionales académiques à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (DRAJES) notamment. Et du coup les champs de compétences sont parfois partagés, c'est plus compliqué [...] parce que les cultures professionnelles sont aussi très différentes²⁷ ».

24. Entretien du 25 octobre 2022.

25. Entretien du 9 septembre 2022.

26. Michaël Attali, Jean Saint-Martin, *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation*, Paris, Armand Colin, 2021.

27. Entretien du 25 octobre 2022.

Enfin, le métier d'inspecteur se caractérise par une diversité des tâches qui correspond à un déplacement du cœur de l'activité et un éloignement de la logique évaluative individuelle, ce que montrent déjà les travaux de Xavier Albanel en 2009²⁸. Dans l'ordinaire du travail, cela révèle des évolutions au niveau des identités professionnelles. Parmi celles-ci, l'approche globale et transversale de certaines tâches évaluatives, telles que l'évaluation des établissements scolaires, apparaît comme un défi requérant des inspecteurs qu'ils se défassent de toute approche disciplinaire.

Ces transformations lentes et récentes des fondamentaux du métier s'inscrivent, pour la plupart d'entre elles dans les contextes éducatif, professionnel et disciplinaire de notre siècle : l'avènement du socle commun, des parcours de formation de plus en plus individualisés établis par compétences, la transversalité des enseignements, une autonomie plus affirmée des établissements et un élargissement des partenaires de l'éducation nationale, autant de facteurs qui entrent en jeu et font se déplacer progressivement le centre de gravité professionnel du corps d'inspection. Comme le souligne Richard Wittorski en 2016 :

Depuis la fin du xx^e siècle, il semble bien que le travail collectif se situe au milieu d'un ensemble de transformations sociales plus larges qui concernent autant la recherche de nouvelles façons de mobiliser les personnes au travail que la tentative de réfléchir à la façon dont il est possible de produire de nouvelles compétences assurant une certaine adaptabilité individuelle et collective en lien avec les changements organisationnels actuels²⁹.

C'est ainsi que l'un des inspecteurs interrogés synthétise la situation actuelle :

On devient de super évaluateur d'établissement [...] En même temps ce que je te dis sur la diversité de nos tâches, tu le retrouves dans les établissements scolaires parce qu'on est de plus en plus dans

28. Xavier Albanel, *Le travail d'évaluation*, *op. cit.*

29. Richard Wittorski, « L'injonction à l'interdisciplinarité : un symptôme de (dé)professionnalisation et une opportunité », *Forum*, n° 148, 2016, p. 46.

le collectif : le socle commun, les EPI, les champs d'apprentissage, le travail sur l'orientation, les projets d'établissements qui traversent les intérêts disciplinaires : c'est la même logique, il va falloir s'y faire³⁰ !

Le corps (parcours) des IA-IPR EPS

Cet attachement à l'EPS et la vision de cette discipline scolaire, mais aussi la diversification des missions des IA-IPR EPS se retrouvent dans la « lettre d'orientation pédagogique » du 28 octobre 2021 envoyée chaque année aux professeurs d'EPS de l'académie et qui fait écho à celle que le ministre de l'Éducation nationale adresse également à l'ensemble des personnels. Le projet d'émancipation visé par l'EPS et le sport scolaire, évoqué précédemment, se retrouve en effet dans cette lettre de rentrée, tout comme la contribution de cette discipline au parcours de formation des élèves, la recherche de l'excellence pour tous et le souci de dépasser les frontières disciplinaires³¹. Cette orientation apparaît également dans le discours des IA-IPR EPS interrogés, à l'image de cet extrait :

On n'est plus entièrement à part. Et on peut encore faire mieux notre job. Mais certains syndicats, qui s'accrochent au culturel disciplinaire... Alors qu'on ne le nie pas dans nos objectifs généraux, mais quand on travaille pour le socle ou pour le tronc commun, donc pour le gamin et son parcours d'acquisition, c'est parce qu'on est forts là-dedans qu'on peut faire cette mission³².

30. Entretien du 25 octobre 2022.

31. Ces extraits de la lettre de rentrée du 28 octobre 2021 l'illustrent : « L'offre de formation se diversifie et contribue au développement d'un parcours EPS ambitieux pour tous les élèves. [...] Les quatre parcours éducatifs ainsi que le grand oral sont autant d'occasions de jalonner, dans une approche pluridisciplinaire, un projet de formation pensé dans sa globalité au service de la réussite de chacun des élèves. [...] En complément des formations proposées dans le cadre du Plan Académique de Formation (PAF), des formations en bassin ainsi que des formations disciplinaires en établissement (FEE) sont actuellement possibles à l'initiative des équipes pédagogiques. [...] Ces formations présentent l'intérêt de mobiliser l'ensemble de l'équipe en réponse à des besoins identifiés et d'envisager une appropriation collective des contenus. Nous vous invitons à vous emparer de cette possibilité pour vous engager collectivement dans une construction partagée. »

32. Entretien réalisé le 16 novembre 2021.

Les deux axes forts défendus par les IA-IPR EPS de l'académie de Lille ressortent également de cette lettre de rentrée. Le sens du collectif est largement mis en avant. Dans ces trois page, le terme « collectivement » apparaît par exemple cinq fois, « collectif » deux fois et « collective » une fois. Une attention toute particulière est également portée aux dispositifs de formation continue qui interroge d'ailleurs le fait que le « courant lillois » soit resté quasiment invisible dans les années 1980-1990 alors qu'il semble pourtant avoir compté pour des générations d'enseignants³³.

Les orientations fixées, présentées ici partiellement, s'inscrivent donc dans des registres différents, qui s'efforcent de concilier priorités nationales, stratégies académiques, ressources et contraintes locales et territoriales, telle la problématique des installations sportives. Le lien avec le projet académique 2018-2021 est en effet prégnant dans cette lettre de rentrée. Il s'agit, dans ce projet, de « concilier la réussite de tous, l'excellence pour tous et la performance au service de tous³⁴ ». Autrement dit, les enseignants sont tenus d'accompagner les plus fragiles, d'inclure l'ensemble des élèves. Cet objectif se comprend à travers les caractéristiques de l'académie qui compte un nombre important d'établissements scolaires relevant de l'éducation prioritaire, une faiblesse des taux de diplomation, des difficultés d'insertion des jeunes ou encore une faible mobilité sociale ascendante. En 2019 par exemple, d'après le ministère de l'Éducation nationale, 55,3 % d'élèves de cette académie sont issus de classes sociales défavorisées, contre 43,1 % au niveau national, et 31,7 % d'élèves de cette académie relèvent de l'éducation prioritaire, contre 20,3 % au niveau national. En outre, en 2020, d'après l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) respectivement 32,9 % et 32,3 % des jeunes âgés de 15 à 24 ans sont au chômage dans le Pas-de-Calais et le Nord, contre 25,3 % au niveau national. En 2020, respectivement 25 % et 23,6 % des jeunes de 15 ans ou plus qui ne sont pas scolarisés ne possèdent aucun diplôme ou

33. Cécile Collinet, *Les Grands courants de l'éducation physique*, Paris, PUF, 2000 ; Annick Davisse, Michel Delaunay, Paul Goirand, Jean Roche, *Quatre courants de l'EPS de 1985 à 1998*, Paris, Vigot, 2005.

34. Projet académique « Pour l'école de la confiance », Académie de Lille, 2018-2021.

uniquement le certificat d'études primaires dans le Pas-de-Calais et dans le Nord, contre 21,1 % au niveau national.

La conception de l'EPS et du sport scolaire défendue par le groupe des IA-IPR EPS de l'académie de Lille rejoint finalement les évolutions connues par cette discipline d'enseignement et son prolongement depuis les quarante dernières années. Les associations sportives scolaires se réinventent en effet au regard de l'évolution des cultures sportives et des aspirations sociologiques de la jeunesse³⁵ avec par exemple la diversification des rôles attribués aux élèves (jeunes officiels, dirigeants, coaches), le sport partagé, l'hybridation des pratiques de loisir et de compétition, les activités de santé et de bien-être, qui constituent des réponses concrètes aux nouveaux enjeux éducatifs et culturels du XXI^e siècle.

Le début des années 1980 marque en outre une attention particulière portée par les enseignants d'EPS à l'évaluation jusque-là principalement basée sur la performance³⁶. L'élève est ainsi incité à devenir de plus en plus autonome et responsable de sa note, ce qui rejoint les évolutions du monde du travail en général, évoquées précédemment. Autrement dit, l'objectif est pour lui d'« apprendre à apprendre pour apprendre à comprendre³⁷ ». La notion de compétences devient par ailleurs le cœur des programmes d'EPS à partir des années 2000³⁸. L'objectif est, dès les instructions officielles de 1985 se démarquant de l'orientation sportive des années 1960 et à partir d'une classification des activités physiques et sportives (APS) renouvelée, de préparer les élèves aux changements, à des environnements variés pour augmenter leur capacité d'adaptation sur le long terme. Cet objectif est lié à la finalité de l'EPS visant la formation d'un « citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué³⁹ ». L'élève doit construire sa citoyenneté, être acteur de celle-ci, fai-

35. Olivier Galland, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, « U », 2011.

36. Michaël Attali, Jean Saint-Martin, *L'éducation physique de 1945 à nos jours, op. cit.*

37. *Ibid.*, p. 298.

38. À la suite des travaux des groupes disciplinaires, la notion est déclinée en compétences spécifiques, propres et générales pour la première fois dans les programmes de 1996 et devient la norme pour les textes suivants.

39. BO spécial n° 6 du 28 août 2008, programmes EPS du collège.

sant ainsi écho à la Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet 1989. Pour démontrer l'utilité sociale et scolaire de l'EPS, les acteurs de la discipline, non sans oppositions internes⁴⁰, ont également cherché à ce que les élèves apprennent à gérer leur vie physique sur le long terme, avec notamment l'apparition en 2001, dans les programmes du cycle terminal⁴¹, de la compétence culturelle 5 « orienter et développer les effets de l'activité physique en vue de l'entretien de soi », devenue compétence propre 5 en 2010⁴² puis champ d'apprentissage 5 en 2020⁴³. Les IA-IPR EPS de l'académie de Lille évoquent cette approche qu'ils ont défendue avant même qu'elle n'apparaisse dans les programmes d'EPS, comme le montrent ces deux extraits d'entretiens :

Appropriation critique par l'étude des APSA [activités physiques, sportives et artistiques], donc avoir un recul réflexif sur la culture et pouvoir faire des choix en toute connaissance de cause. Donc, moi, le progrès n'est pas dans monter de niveau de compétence dans l'APSA – ça, c'est le club – [...] mais c'est découvrir ce qui se joue et à quoi on joue dans cette APSA⁴⁴.

Je pense qu'on a toujours été attachés, nous en tout cas, à la pratique scolaire. C'est-à-dire qu'il y a une culture sportive qu'il ne faut pas renier, mais il y a une culture scolaire qu'il faut transmettre aux élèves. [...] C'est faire en sorte que chaque élève, pour lui, enrichisse sa motricité. [...] on le savait avant que ce soit dans les programmes : le citoyen éclairé, cultivé, le citoyen relativement autonome... l'accès à la vie physique adulte, tout ça. Donc ça a été formalisé par les programmes, mais c'était déjà présent⁴⁵.

40. Yves Morales, Yves Travaillet, « Débats et controverses autour d'une éducation à la santé par l'EPS (1980-2011) », in Christelle Marsault et Sandrine Cornu (dir.), Santé et EPS. *Un prétexte. des réalités*, Paris, l'Harmattan, 2014, p. 93-107.

41. BO hors-série n° 5 du 30 août 2001.

42. BO spécial n° 4 du 29 avril 2010.

43. BO n° 31 du 30 juillet 2020.

44. Entretien réalisé le 30 novembre 2021.

45. Entretien réalisé le 9 septembre 2022.

La finalité de l'EPS est liée à celle du système éducatif qui lui aussi s'est complexifié. Il cherche à construire chez les élèves une citoyenneté située, pour répondre aux problématiques économiques de la société, et une citoyenneté plurielle, pour favoriser le savoir vivre ensemble, en lien notamment avec l'unification du système éducatif ayant provoqué une augmentation des violences et une forte hétérogénéité des élèves⁴⁶. Ces évolutions sont traduites dans les missions du professeur émanant de la circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 : instruire, éduquer, former⁴⁷.

L'évolution de la formation initiale des enseignants d'EPS depuis les années 1980 constitue également un révélateur de la diversification et de la complexification de ce métier qui se répercute nécessairement sur celui des IA-IPR EPS. La multiplication des épreuves du CAPEPS depuis le début des années 1980 révèle par exemple l'élargissement des compétences à acquérir par les enseignants d'EPS. L'arrêté du 17 décembre 1981 introduit en effet une nouvelle épreuve écrite de didactique et de pédagogie de l'EPS. L'arrêté du 27 août 1985 instaure quant à lui une troisième épreuve écrite d'admissibilité intitulée « composition sur la méthodologie et la didactique de l'EPS ». Depuis la rentrée universitaire 2010-2011, le CAPEPS est composé de quatre épreuves, deux écrites et deux orales, comme le CAPES. Une troisième épreuve orale est introduite à partir de la session 2022. La formation initiale vise alors davantage une maîtrise de connaissances scientifiques, pédagogiques et didactiques. Au cours du master, les étudiants doivent à la fois se concentrer ce dernier pour l'obtenir, établir un mémoire de recherche, réussir le CAPEPS et se former au métier d'enseignant d'EPS. Deux logiques sont donc présentes dans la formation. L'une concerne la certification et comprend des objectifs à court terme, l'autre concerne la construction de la professionnalité et s'inscrit dans le long terme

46. Pierre Arnaud, « L'apprentissage de la citoyenneté : une finalité retrouvée pour l'éducation physique », in Thierry Terret (dir.), *Éducation physique, sport et loisir (1970-2000)*, Clapiers, AFRAPS, 2000, p. 159-170.

47. Ce texte « se réfère à la mission du professeur, qui est d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de leur assurer une formation en vue de leur insertion sociale et professionnelle ».

en articulant savoirs, expérience et réflexivité⁴⁸, travaillée entre autres avec le mémoire de recherche⁴⁹. Ainsi, au regard de ces différentes évolutions, selon les mots de Dominique Bret⁵⁰ :

L'enseignant professionnel se définit, de façon consensuelle, comme une personne qui centre son travail sur enseigner-apprendre, qui puise ses savoirs et compétences, issus de pratiques contextualisées, au sein du groupe professionnel, qui quête, constamment, des stratégies adaptées, des techniques et des outils adéquats, qui analyse, de manière critique, par des logiques multiples, les situations complexes pour s'auto-former et évoluer, qui articule étroitement la pratique, les savoirs d'expérience et les savoirs savants.

Mais ces « praticiens réflexifs⁵¹ » éprouvent des difficultés pour utiliser quotidiennement ces connaissances théoriques⁵². La formation continue et les rendez-vous de carrière représentent alors deux outils, parmi d'autres, dont disposent les IA-IPR EPS pour accompagner les enseignants d'EPS et les guider dans une profession qui ne cesse de se diversifier et de se complexifier. Il suffit pour s'en convaincre de consulter la fiche « métier » publiée par le ministère de l'Éducation nationale, égrenant les missions des enseignants du second degré :

Concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage ou d'enseignement dans le cadre des programmes nationaux,
Transmettre des connaissances disciplinaires,
Concevoir et mettre en œuvre des modalités d'évaluation des acquis des élèves,

48. Youcef Alanbagi, « Les savoirs en STAPS. Quelle mobilisation pour la formation du futur professeur d'éducation physique ? », *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 51/4, 2018, p. 67-86.

49. Anne-Marie Mercier-Faivre, « Des IUFM. Polka d'ouverture », *Les temps modernes*, n° 637-638-639, 2006, p. 521-542.

50. Dominique Bret, « L'enseignant d'EPS. animateur, technicien, ingénieur ou concepteur », *Recherche et Formation*, n° 57, 2008, p. 142.

51. Donald A. Schön, *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994.

52. Youcef Alanbagi, « Les savoirs en STAPS », art. cit., 2018.

Assurer un suivi personnalisé des élèves en lien avec les familles et participer à leur projet d'orientation,
Contribuer au fonctionnement de l'école ou de l'établissement et au travail d'équipe,
Faire acquérir des compétences incluant des capacités, des attitudes et des savoir-faire,
Analyser les besoins éducatifs particuliers d'élèves et leurs répercussions sur les apprentissages (maître spécialisé),
Mettre en œuvre des pratiques pédagogiques ou rééducatives différenciées et adaptées (maître spécialisé)⁵³.

Ainsi, la récente transformation des inspections en rendez-vous de carrière, suite à « la modernisation des parcours professionnels, des carrières et des rémunérations⁵⁴ » approuvée en 2017, met davantage en avant les évolutions professionnelles envisageables⁵⁵ pour les enseignants d'EPS que des conseils sur leur enseignement⁵⁶. À l'image des missions d'accompagnement, de conseil et d'expertise des équipes pédagogiques et des établissements qui caractérisent désormais l'autre facette du métier d'inspecteur. Ce qui n'est pas sans conséquences : pour cet IA-IPR EPS, « une grosse iniquité [d'inspections] sur le territoire français, et donc une grosse iniquité de promotions », « l'évolution de la société, la libéralisation, le fait qu'aujourd'hui, il y a du management⁵⁷ » expliquent notamment cette évolution. Les transformations du monde professionnel évoquées précédemment amènent en effet à une modification du sens du métier d'IA-IPR EPS et de leurs rôles, regrettée par certains individus interrogés.

53. Répertoire des métiers, ministère de l'Éducation nationale, 2024.

54. Accord relatif à l'avenir de la fonction publique, [en ligne] : https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/ArchivePortailFP/www.fonction_publicue.gouv.fr/files/files/statut_et_remunerations/PPCR/accord_PPCR.pdf.

55. Selon le ministère de l'Éducation nationale, le rendez-vous de carrière est « un temps d'échange sur les compétences acquises et sur les perspectives d'évolution professionnelle », [en ligne] : <https://www.education.gouv.fr/rendez-vous-de-carriere-mode-d-emploi-41627>.

56. Marie Duru-Bellat, Géraldine Farges, Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'École*, Paris, Armand Colin, « U », 2018.

57. Entretien réalisé le 16 novembre 2021.

Conclusion

Finalement, la complexification et la diversification du métier d'IA-IPR EPS sont le fruit des évolutions connues par l'école, l'EPS, le sport scolaire, mais aussi le métier d'enseignant d'EPS, à la fois au niveau national et académique. Elles ne sont pas propres à cette profession, mais concernent l'ensemble du monde du travail. L'ADN du corps d'inspection (formation continue et sens du collectif) ainsi que la vision de la discipline et son prolongement depuis les années 1980 seraient alors induites par des injonctions institutionnelles et relèveraient davantage de transformations sociales touchant le monde du travail que d'une spécificité de l'académie de Lille. Reste que le cœur historique du métier des IA-IPR EPS, à savoir l'EPS du temps présent, semble connaître aujourd'hui une re-problématisation identitaire, comme le soulignent Jean Saint-Martin et Michaël Attali⁵⁸. Ceci explique peut-être cet ancrage disciplinaire fort des IA-IPR EPS de l'académie de Lille.

En septembre 2019, la publication d'un rapport de la Cour des comptes constate la difficile lisibilité de la discipline de l'EPS au regard de l'importante distribution des APSA ainsi que des modalités d'évaluation et de certifications qui ne « donnent aucune assurance sur la capacité de tous les élèves à maîtriser un niveau général d'aptitudes physiques et sportives⁵⁹ ». Le dispositif Sport-Santé-Culture-Civisme mis en place en 2020 lors de la crise sanitaire, ou encore la nomination récente d'un ancien sportif de haut-niveau comme directeur national de l'UNSS (Olivier Girault, de décembre 2021 à mars 2025) constituent quelques exemples fragilisant cette discipline et le sport scolaire. De même, l'expérimentation en collège en 2022 du dispositif visant à accorder deux heures hebdomadaires supplémentaires d'activité

58. Au point que, selon les auteurs, l'EPS se retrouve en situation de « sursis scolaire ». Voir Michaël Attali, Jean Saint-Martin, *L'éducation physique de 1945 à nos jours*, *op.cit.*

59. « L'École et le sport : une ambition à concrétiser », septembre 2019, p. 16-17, [en ligne] : <https://www.ccomptes.fr/system/files/2019-09/20190912-rapport-ecole-et-sport.pdf>.

physique et sportive, encadrées par des éducateurs de clubs sportifs locaux⁶⁰, et son déploiement en 2023⁶¹ affaiblissent l'EPS et son prolongement. Pourtant, depuis le début des années 1980, la société place le corps comme un signe d'excellence sociale⁶².

60. BO n° 32 du 1^{er} septembre 2022.

61. BO n° 17 du 27 avril 2023.

62. Yves Travaillot, *op. cit.*, 2001.

CHAPITRE 10

Regards en académie sur le parcours de formation en EPS

Vers l'excellence inclusive pour chaque élève

Florence Durnerin
Delphine Plancq

La mise en place progressive d'une formation curriculaire

L'EPS du temps présent ne peut se distinguer d'un long continuum éducatif dont les enjeux sont définis par l'institution. Parmi les objectifs majeurs, on distinguera d'une part la volonté affichée de prendre en compte tous les élèves, et, en particulier, ceux les plus éloignés de la norme scolaire, et d'autre part, la nécessité d'assurer à chacun la formation la plus aboutie et la plus insérante possible. Cela se traduit par l'attention portée à la fluidité du parcours de formation de l'élève en travaillant à la fois sur la cohérence et la progressivité des attendus au sein de chaque cycle d'apprentissage, et sur les risques de rupture repérés historiquement dans les inter-cycles (école-collège, collège-lycée, lycée-enseignement supérieur). Cet effort de cohérence et de mise en continuité, particulièrement sensible depuis les programmes

de 1985, a trouvé son écriture la plus aboutie, dans un premier temps avec les programmes de 2015 pour le premier degré et le collège et dans un second temps en 2019 pour le lycée général et technologique (GT). L'écriture des différents programmes traduit la volonté de construire un parcours de formation articulé autour de cycles d'apprentissage consécutifs permettant l'acquisition progressive des compétences et connaissances de la scolarité obligatoire, structurées autour d'objets communs identifiés par les cinq domaines du socle. Cet effort de lissage de l'architecture des programmes a été complété en EPS par des champs d'apprentissage identifiant des pans d'expérience corporelle voisins et évolutifs du CP à la terminale. Cette inflexion programmatique autour de la notion de parcours de l'élève a, sur le plan académique, mobilisé fortement les équipes d'enseignants de collège, d'une part en mettant en commun avec toutes les autres disciplines, les objectifs poursuivis pour la maîtrise du socle et d'autre part en partageant un cycle commun, le cycle trois de consolidation avec l'école primaire. Pour le dire simplement, cela a permis d'engager la discussion clairement autour du qui fait quoi, quand et comment dans les conseils pédagogiques et les conseils écoles-collège. Grâce à l'impulsion forte du corps d'inspection et à l'accompagnement opéré dans le cadre de la formation continue, un consensus méthodologique s'est fait jour en EPS autour de quelques points d'attention identifiés comme autant de paradigmes nécessaires à la construction d'un parcours de formation robuste pour les élèves :

- Proposer une formation la plus complète et la plus équilibrée possible en veillant au poids de chaque champ d'apprentissage
- Accueillir tous les élèves en tenant compte de leurs besoins, ressources et motifs à agir
- Considérer que tous les élèves sont aptes à pratiquer, moyennant adaptation si nécessaire : cf. certificat d'aptitude partielle et épreuves d'évaluation adaptées au bac
- S'appuyer sur des APSA [activités physiques, sportives et artistiques.] à la fois « matières » et « moyens » où l'angle d'entrée se

situe moins sur ce qui s'enseigne mais davantage sur ce que les élèves peuvent en apprendre

- Proposer des formes de pratique issues d'un traitement scolaire de l'APSA articulant compétences scolaires, psycho-sociales et physiques
- Développer une approche par compétences lisibles et repérables d'un cycle d'enseignement à l'autre
- Définir un projet pédagogique original issu d'un diagnostic local du contexte d'enseignement assurant la pertinence et la cohérence des actions pédagogiques dans le temps.

Ce *Vademecum*¹, repris avec les enseignants des lycées, a permis de mieux comprendre l'enjeu des nouveaux programmes dans les trois filières (générale, technologique et professionnelle) en se projetant davantage dans la visée certificative d'une fin de parcours scolaire. C'est fort de ce corpus de formation robuste, cohérent et au long cours que l'on peut être attentif au cheminement de chacun et au souhait de construire un parcours singulier propre à ses besoins et à ses aspirations.

Vers une plus grande personnalisation des parcours et une éducation au choix des élèves

À chacun son parcours

Un élève apprend parce qu'il s'engage dans les apprentissages à partir de ce qu'il est, de ce qu'il a déjà vécu, expérimenté et acquis. Ainsi, apprendre est propre à chacun. Si la personnalisation des apprentissages est une évidence pédagogique elle n'est pas pour autant facile à mettre en œuvre au quotidien.

1. Sur les programmes, consulter : Enseignement commun d'EPS en LGT, BOEN spécial n° 1 du 22 janvier 2019. Enseignement optionnel d'EPS en LGT, BOEN n° 25 du 24 juin 2021. Enseignement de spécialité d'EPPCS pour les classes de première et de terminale, BOEN n° 25 du 24 juin 2021.

L'excellence inclusive² place la question de la personnalisation au cœur des pratiques pédagogiques. Comment personnaliser tout en assurant la prise en charge d'un groupe classe ? Poser un même problème d'apprentissage à tous, tout en donnant aux élèves différents moyens et des ressources variées pour parvenir à développer la compétence visée est un véritable enjeu.

Les projets d'orientation se traduisent au travers des choix d'enseignements, d'options. Différents dispositifs d'accompagnement jalonnent les parcours proposés aux élèves et constituent autant d'opportunités pour personnaliser les parcours. Cependant, nous savons combien l'émulation collective, les apprentissages coopératifs contribuent à maintenir une dynamique au sein du groupe classe. Pour éviter l'émiettement et l'éclatement du groupe, l'enseignant est amené à articuler les travaux de groupes, les travaux en collectifs et le travail personnel pour conserver l'intérêt du travail coopératif au service des apprentissages de chacun.

Quelle offre de formation en EPS ?

La notion de parcours de formation des élèves introduit cette démarche globale visant à mettre en synergie et en cohérence les enseignements et les différents temps de vie de l'élève. Le parcours de formation s'inscrit dans deux dimensions : tout d'abord, il y a le parcours qui se structure au sein de l'établissement et fait l'objet d'une organisation pédagogique. Il détermine l'itinéraire défini pour les élèves. C'est une démarche curriculaire qui articule les différents dispositifs pédagogiques proposés au sein de l'établissement, en appui sur les programmes. Les établissements déclinent la politique éducative nationale et académique au travers de leur projet particulier, intégrant une palette d'offres de formation qui tient compte des besoins des élèves et des spécificités locales. Dans un second temps, afin de structurer les apprentissages de l'élève dans plusieurs dimensions, qui transcendent les

2. Se reporter au projet académique (2022-2025), « Pour une excellence inclusive », *Projet académique (2022-2025)*, Académie de Lille.

disciplines scolaires, ceux-ci sont organisés en parcours éducatifs qui jalonnent la scolarité (le parcours avenir, le parcours éducatif de santé, le parcours d'éducation artistique et culturelle, le parcours citoyen).

Entre le primaire et le collège, différents dispositifs d'aide au travail personnel des élèves, d'accompagnement à l'orientation se mettent en œuvre afin d'assurer à chacun la maîtrise des savoirs fondamentaux indispensables à la suite de sa scolarité par une meilleure transition. Le renforcement des activités culturelles et de la pratique sportive (extension de la part collective du [Pass-culture](#) en 6^e et 5^e et le déploiement des deux heures de sport en plus au collège dans les établissements placés en réseaux d'éducation prioritaire dans le cadre du 8-18³), illustre la volonté depuis l'école et jusqu'à la fin du collège, de s'adapter aux élèves qui en ont le plus besoin afin qu'ils aient davantage de temps pour acquérir les connaissances nécessaires. Les heures relatives à la découverte des métiers déployées au collège témoignent d'un désir de renforcer la construction du parcours d'orientation et fait dorénavant pleinement partie de la formation des collégiens.

Aux lycées, de nouveaux dispositifs, d'accompagnement, d'aide à l'orientation, à l'insertion ou à la poursuite d'études sont également en place pour assurer une continuité des parcours et faciliter l'insertion professionnelle. L'enjeu de sécurisation de l'espace scolaire pour garantir la tranquillité et la construction de l'estime de soi des jeunes est fondamental pour construire une voie de réussite.

3. Dénommé « accueil élargi 8h-18h », ce dispositif a fait l'objet d'une expérimentation au cours de l'année scolaire 2023-2024 dans 195 collèges relevant de l'éducation prioritaire. Il avait pour objectif « d'accueillir des élèves [...] en luttant contre leur isolement en dehors du collège, isolement qui favorise les conduites à risque [...] ; d'apporter une réponse aux emplois du temps des collégiens qui peuvent être irréguliers certains jours en début ou milieu d'après-midi sans alternative d'activité ou d'accueil ; de permettre la transformation effective des conditions d'accueil des élèves dans les collèges de l'éducation prioritaire [...] de répondre aux besoins éducatifs des élèves en renforçant l'ouverture culturelle, les pratiques artistiques et sportives ; de garantir une meilleure réussite scolaire dans un cadre rassurant et épanouissant et identifié par les parents ». Ministère de l'Éducation nationale, DEGSCO, août 2024.

Il y a ensuite le parcours de l'élève lui-même. Il s'agit de ce que l'élève vit effectivement et construit de façon progressive tout au long de sa scolarité. Ce cheminement implique que l'élève s'y engage, les textes évoquant la volonté : « de rendre l'élève acteur de ses apprentissages ». L'appropriation de ce parcours de formation par les élèves eux-mêmes est propre à chacun, individuel, et l'on retrouve ici la notion même de personnalisation. Elle tend à répondre à la fois à une diversité de mobiles d'agir et de motivations pour permettre aux élèves de se projeter dans des parcours de formation ambitieux et insérants. À l'heure actuelle, jamais l'EPS n'aura proposé autant de dispositifs et d'enseignements différents, particulièrement au collège et aux lycées. Si la proposition du sport scolaire sur la base du volontariat est une constante de la maternelle jusqu'en terminale, la multiplicité des offres d'enseignement et des dispositifs s'inscrit dans les trois voies de formation (générale, technologique et professionnelle) avec des propositions différentes, propres à la spécificité de chaque filière. Elle permet de répondre le plus largement possible aux motivations et projets d'orientation de chacun avec un rapport à l'activité physique différent qui va de la découverte d'une APSA à l'expertise sportive en passant par la compréhension d'un milieu de pratique spécifique (les activités physiques de pleine nature [APPN], le champ de l'animation sportive, la santé, etc.). Cette diversification de l'offre de formation témoigne de l'évolution de l'EPS dans ses finalités et dans ses objectifs.

Les enseignements scolaires obligatoires et optionnels						
Dispositifs	Ecole	Collège	Lycée général	Lycée technologique	Lycée professionnel	Postbac
Enseignement commun (EPS)	Tronc commun					
Classes à horaires aménagés (CHA)	Danse					
Enseignements optionnels			EP, danse, arts du cirque	Culture et pratique danse™		
Enseignements de spécialité (EDS)			PPCS, Art danse	S2TMD		
Unités facultatives					UF2S	
Mentions complémentaires (MC)						MCAG2S (AAN, APT), MCE2S (AAN, APT, AF)

Les dispositifs scolaires sportifs complémentaires						
Dispositifs	Ecole	Collège	Lycée général	Lycée technologique	Lycée professionnel	Postbac
Universités	USEP	Association affiliée à l'UNSS (public) ou à l'UG-SEL (privé)				FFSU
Sections sportives		Dans une ou plusieurs APSA combinées				
Sports-études		Dans une APSA pour les élèves d'un très bon niveau identifiés par la Fédération ou une Ligue régionale				

Complémentarité de l'offre et promotion de la continuité éducative

L'ensemble de l'offre de formation associée à l'EPS s'élargit dans les différentes voies de formations. De dispositifs optionnels (tels que les sections sportives scolaires, l'enseignement optionnel ou encore l'unité facultative en secteur sportif) aux pratiques physiques obligatoires (dans le cadre des leçons d'EPS, ou encore s'il est choisi, de l'enseignement de spécialités EPPCS), venant passant par des dispositifs volontaires (tels que le sport scolaire en association sportive scolaire ou le dispositif deux heures de sport en plus au collège), l'offre se déploie et les voies de formations se multiplient pour répondre à la diversité des besoins et des profils d'élèves. En cela cette palette autour des pratiques physiques contribue à aider les élèves à découvrir leurs intérêts, aptitudes, valeurs, essentiels pour choisir leur orientation. Cette offre inclut des conseils adaptés et personnalisés qui contribue à une éducation à l'orientation. Il s'agit là d'offrir les outils nécessaires aux élèves pour leur permettre de se projeter dans un monde en constante évolution en soutenant leur développement personnel et professionnel. Le risque est de considérer cette offre comme un empilement de dispositifs ou un *patchwork* de modules. Or la notion de parcours trouve tout son sens dans le cadre d'une démarche englobante qui vise à la fois à mobiliser l'existant et à innover dans l'intérêt des élèves. Cette ambition se veut collective. Nous aurions tendance à dissocier la pratique obligatoire et

la pratique volontaire, mais c'est pourtant dans la continuité et dans la complémentarité que se bâtit le parcours de formation des élèves. Celle-ci renforce également la nécessité d'une explication de l'offre et le besoin de soigner la communication avec l'extérieur afin d'articuler le temps dans la classe et hors de la classe.

L'enjeu est d'assurer une continuité éducative dans son approche globale du temps de l'enfant visant à mettre en cohérence les temps : scolaire, extra-scolaire, périscolaire. Le travail partenarial est un enjeu important et cela nécessite la construction de relations sereines et de confiance entre les différents acteurs. L'approche complémentaire permet à la fois de garantir et de distinguer les champs d'intervention de chacun des acteurs. Les pratiques physiques se déploient en appui avec les structures périscolaires et extra-scolaires. Cela renforce les opportunités de partenariats, mais également les occasions de partager et de mutualiser des espaces de pratiques. Les liens créés sont favorables à la continuité éducative qui prend en compte l'entièreté du temps de l'enfant.

Cette dynamique partenariale constitue aussi le moyen de renforcer l'ouverture culturelle et sociale des établissements. Elle nécessite d'appréhender les établissements dans leur globalité afin de créer des passerelles et de donner du sens à la dimension transversale des apprentissages. Cela participe à garantir l'équité pour tous les élèves quel que soit leur cadre de vie. En ce sens, le déploiement des cités éducatives contribue à fédérer les acteurs des quartiers prioritaires de la politique de la ville afin d'en faire des lieux de réussite républicaine. Pour atteindre cet objectif de continuité éducative, les alliances éducatives se déploient entre l'école, les familles, l'espace social, les services, les équipements sportifs, les entreprises, les universités, les lieux culturels, etc. La mise en synergie et l'association des différents acteurs deviennent indispensables.

Aussi les établissements se trouvent au cœur des dispositifs pour permettre aux élèves d'avoir une éducation de qualité. C'est ainsi que, face à l'alignement des dispositifs et pour garantir leur complémentarité, il est nécessaire de formaliser des projets en équipe pédagogique et éducative. Les projets, véritables outils

de pilotage de la discipline EPS, structurent le parcours de formation des élèves et assurent la mise en cohérence de l'offre. Ils s'inscrivent en cohérence avec le projet d'établissement qui définit la politique locale de l'établissement et détermine le programme d'actions et de mise en œuvre des objectifs nationaux et académiques.

Une diversification de l'offre ancrée dans les territoires

Le déploiement de l'offre de formation s'effectue à l'échelle d'un territoire. Elle tient compte d'une certaine identité territoriale de l'académie et vise à assurer l'équité pour tous les élèves en termes d'orientation et de formation, quel que soit leur milieu d'origine. L'évolution de l'offre de formation en EPS se définit également au travers d'une stratégie qui tient compte des enjeux liés aux contextes et à l'équilibre notamment, entre le milieu rural et le milieu urbain. L'accès aux équipements nautiques est, par exemple, un indicateur pertinent pour lier l'enseignement de la natation, l'acquisition d'un savoir minimal pour tous les élèves et les contraintes éprouvées. À l'issue d'une enquête menée conjointement en 2023 dans les académies d'Amiens et de Lille, il s'est avéré, de manière assez contre intuitive, que l'obstacle majeur à la pratique de la natation était dû davantage à la concurrence des établissements scolaires entre eux pour accéder aux lignes d'eau dans les zones densément peuplées qu'aux problématiques de coût et de déplacement en milieu rural. Même si cela reste une évidence, la diversification de l'offre est dépendante de l'équipement en structures sportives et nécessite un travail de partenariat étroit avec les collectivités sur des enjeux de politique éducative locale : ainsi, cela contribue à développer la mobilité et l'ambition des élèves en facilitant la poursuite d'études au-delà de leur lieu de résidence tout en permettant à ceux qui le souhaitent d'avoir accès à l'offre de formation la plus large possible. Le réseau des sections sportives scolaires (SSS) en est un bon exemple avec un maillage académique important (350 SSS environ en 2024), permettant de développer une offre de proximité variée et en appui sur les clubs locaux. Le déploiement s'effectue

au regard de l'équilibre territorial académique mais également par la démarche de l'établissement scolaire soucieux d'en faire un instrument de politique éducative interne (accrochage scolaire, valorisation des compétences psychosociales des jeunes, image positive de l'établissement).

L'éducation au choix

La personnalisation des parcours ne peut être aléatoire. Elle implique d'accompagner les élèves dans les prises de décision afin de les aider à construire un regard lucide sur ses compétences, en lien avec un parcours à la fois ambitieux et émancipateur. Pour cela, une éducation au choix est nécessaire et cela ne s'improvise pas. C'est à l'enseignant de mettre en place des situations, de proposer ressources et outils utiles à chaque élève en se saisissant des marges de liberté offertes par les textes officiels avec bienveillance et exigence pour tous et pour chacun.

La pédagogie inclusive considère l'hétérogénéité comme un atout. Chaque élève fait l'objet d'une préoccupation. La structuration du travail et une organisation de la différenciation au sein de la classe en définissant selon les besoins les objectifs à atteindre (avec et pour les élèves), permettent de suivre leur évolution et de mettre en évidence leurs réussites. Afin de donner du sens aux apprentissages, le parcours est construit à partir du niveau initial de chaque élève pour atteindre les objectifs fixés. Il est jalonné de repères progressifs et évolutifs selon l'avancée de chacun. Par exemple, pour respecter l'équilibre et le rythme d'apprentissage propre à chacun l'élaboration de plan de travail (cela se pratique dans le cadre des pédagogies coopératives) constitue une piste intéressante. Les situations d'aide et d'entraide proposées dans ce cadre donnent en plus une place au collectif et à l'erreur qui trouve une place centrale dans les apprentissages au profit du développement de l'activité d'expérimentation et de l'activité décisionnelle recherchée dans une éducation au choix. La place de l'erreur dans ce processus permet alors de ne pas brider l'expression des élèves mais également de renforcer l'esprit d'équipe.

S'engager en et par l'EPS, une discipline constitutive du parcours de formation

L'EPS est une discipline scolaire qui utilise comme support des APSA pour faire vivre aux élèves des expériences corporelles, culturelles et éducatives fondées sur les émotions, le partage, pour une meilleure connaissance des effets de ses actions sur le monde et sur soi. La motricité est ainsi un langage pour permettre aux jeunes de se mouvoir, s'émouvoir et de s'épanouir dans le monde qui les entoure. Ainsi l'EPS contribue de façon originale et singulière au parcours de formation des élèves. C'est la seule discipline qui place le corps au cœur des apprentissages, dans ses dimensions physiques, physiologiques mais aussi cognitives et affectives. À ce titre, la personnalisation des parcours relève de l'évidence pédagogique.

Comment comprendre la notion de compétences en EPS ?

La notion même de compétence suppose d'être confronté à une situation, l'interpréter et décider de ce qu'il faut faire pour y (ré)agir. Cela consiste ainsi parfois à devoir inventer et mobiliser de nouvelles ressources. Une compétence ne se manifeste donc que dans l'action et intègre savoirs, savoir-faire, et savoir être qui sont autant de ressources organisées de façon dynamiques et combinées entre elles permettant de résoudre un problème d'apprentissage donné.

Actuellement, la part donnée à l'expérience, au collectif et aux savoirs expérientiels dans la construction des compétences se développe. On peut la remarquer par exemple à travers la notion de projet dans le cadre de l'enseignement optionnel en voie générale et technologique, visant particulièrement à accroître l'autonomie de l'élève, à enrichir sa compréhension et son vécu des pratiques physiques sportives et artistiques. En voie professionnelle, bien que la notion de projet se substitue à celle du chef d'œuvre, l'ambition de permettre aux élèves et aux apprentis de mobiliser leurs compétences et leurs savoirs dans une création perdure. La construction des compétences implique donc néces-

sairement un engagement et interroge le sens donné par l'élève pour s'impliquer dans l'élaboration d'un parcours personnalisé. L'activité réflexive est incontournable pour assurer des apprentissages effectifs et durables faisant sens pour l'élève. La personnalisation des parcours interroge donc à la fois l'éducation au choix et l'engagement. La création d'une tâche complexe qui mobilise différentes ressources implique d'organiser et structurer ces ressources pour résoudre le problème d'apprentissage posé.

Ainsi, en EPS, engager les élèves dans une activité réflexive au service de l'activité motrice suppose alors pour l'élève d'explicitier les façons de faire, d'anticiper ses actions et de réguler pour être plus efficace par exemple.

Un enjeu d'accrochage

Cette diversification et cette personnalisation des parcours conduisent à une déstructuration de l'espace classe. La dimension sociale constitue un point d'attention important pour maintenir une émulation positive et soutenir les dynamiques collectives et collaboratives de l'apprentissage. Nous savons combien la dimension sociale est un facteur d'accrochage important chez les adolescents. Cela peut ainsi contribuer à l'engagement scolaire. Ce dernier se traduit à plusieurs niveaux qui peuvent servir d'indicateurs du décrochage, qu'il s'agisse du comportement (au travers des activités d'écoute, de la participation, du respect des consignes), du niveau affectif (aimer et/ou être intéressé par telle ou telle activité), ou encore du niveau cognitif (manifeste son désir d'apprendre et/ou de comprendre). D'où la nécessité de faire des choix pédagogiques qui soient favorables à l'engagement (favoriser le sentiment d'appartenance, de compétence, d'autonomie), de développer une relation pédagogique significative, de renforcer le lien pédagogique positif, de permettre enfin aux élèves des prises de responsabilités et de leur déléguer certains pouvoirs dans un cadre sécurisé et structuré. Ainsi, il convient d'aider les équipes à s'emparer des questions pédagogiques centrales pour favoriser les apprentissages des élèves dans une démarche qualitative.

Le soutien au temps de travail partagé et consensuel est essentiel pour permettre aux équipes pédagogiques de construire des parcours de formation cohérents. L'offre complémentaire, volontaire devient alors un levier éminemment favorable pour renforcer cette culture de l'engagement chez les élèves.

Accompagner les équipes pour structurer la formation

Le réseau de formation continue en EPS au sein de l'académie de Lille accompagne les équipes dans l'élaboration d'un parcours de formation en EPS et structure un cadre de réflexion au travers de la déclinaison de principes guidant l'élaboration des formes de pratiques proposées aux élèves :

- Le ciblage : choisir et refermer l'objet d'enseignement sur un problème posé.
- L'accessibilité : permettre à tous les élèves de vivre l'activité et de répondre aux problèmes posés.
- Le temps : confronter souvent les élèves au problème d'apprentissage choisi lors de la séquence d'enseignement pour garantir des apprentissages.

L'articulation des activités motrice, culturelle et éducative, vise à permettre aux élèves d'observer et d'analyser les effets des décisions qu'ils prennent dans le cadre des expériences corporelles vécues en actes pour rendre la pratique physique plus intelligente, c'est-à-dire permettre aux élèves de connaître et de comprendre leur pratique. L'enseignant crée ainsi les conditions nécessaires à l'élève pour s'engager : afin de s'avancer, s'aventurer, s'impliquer, se lancer, commencer, entreprendre, etc. Les notions de plaisir et de bien-être ne peuvent donc pas en être détachée. Elle conditionne l'engagement des élèves, comme le démontre Jean-Pierre Astolfi, quand il donne une « saveur au savoir⁴ » qui peut illustrer

4. Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, « Pédagogies », 2021.

cette idée. C'est à cette condition que l'élève se mobilise et donne du sens à ce qu'il apprend pour se mettre en projet.

Ainsi, pour assurer l'engagement de l'élève dans son parcours de formation, l'enseignant veille à le placer dans des situations qui impliquent des choix et des responsabilités de la part de l'élève. Par cette éducation au choix, l'EPS contribue à rendre l'élève acteur de ses apprentissages et donc de son parcours de formation. Elle suscite une culture de l'engagement et fait connaître les enjeux sociaux et sociétaux au travers de ses finalités. S'engager, c'est aussi faire le pari d'un parcours de réussite pour tous et pour chacun. Et cela représente un véritable défi pour l'institution scolaire. Enfin, réfléchir au sens donné, au chemin voulu pour les élèves et assurer le suivi du chemin que s'approprient effectivement les élèves, c'est construire un parcours cohérent mettant en synergie les différents dispositifs pédagogiques pour permettre aux élèves de s'émanciper, ouvrir le champ des possibles et lutter contre les déterminismes, et permettre ainsi d'élargir les horizons.

Conclusion : de nouveaux enjeux pour le système éducatif et le métier d'enseignant

La mise en place d'une formation curriculaire répondant le mieux possible aux aspirations et aux besoins de chaque élève afin de l'amener à son plus haut degré d'expression et de réussite possible agit sur la prise en charge des élèves qui ne peut plus se concevoir dans une unité de temps et d'action : les élèves, un enseignant et une classe. Elle exige la mise en jeu de partenariats éducatifs à tous les niveaux, de l'établissement à l'échelon académique dans une notion de stratégie collective d'intervention. Ainsi, l'élaboration des cartes de formation au niveau académique est un bon indicateur : on peut prendre pour exemple, le dispositif des sport-études⁵ qui permet à de jeunes sportifs de haut niveau de se rapprocher d'un établissement de proximité

5. La [circulaire du 15 décembre 2023](#) vient rappeler la participation des sections sportives scolaires (SSS) au développement d'un projet d'éducation par le sport. L'accent est porté sur l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, le déve-

leur proposant les aménagements de scolarité idoines, afin de réussir leur double projet, sportif et scolaire. Le déploiement des dispositifs sur l'ensemble du territoire académique est le produit d'une attention commune portée conjointement par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche et celui des Sports, de la jeunesse et de la vie associative sur une envergure régionale, permettant, à terme, l'éclosion avec le plus de confort possible des talents identifiés localement dans le sport de haut niveau. Autre indicateur, à l'échelle de l'établissement, le projet synthétique en EPS, outil académique porté par le corps d'inspection, permet d'identifier, à partir d'un diagnostic local sur le contexte d'enseignement et les caractéristiques des élèves, les choix collectifs effectués par l'équipe disciplinaire, les démarches d'intervention privilégiées et les complémentarités entre les différents enseignements proposés entre l'EPS obligatoire, les enseignements facultatifs, les dispositifs particuliers et l'association sportive de l'établissement. À tous les échelons, ces démarches d'action et d'intervention collectives sont dès lors examinées au regard de la performance éducative obtenue. Le pilotage des EPLE par les évaluations d'établissement⁶ montre comment l'ensemble des disciplines et des acteurs d'un établissement concourent à la réussite des élèves, identifie les marges de progrès, fixe collectivement les objectifs, assigne un niveau de performance attendu à échéance donnée. Issue d'un lent processus de déconcentration opéré à tous les niveaux de l'État depuis les premières lois de décentralisation de 1982, la marge de manœuvre donnée aux unités éducatives possède son pendant, le contrôle de la performance obtenue. Ceci modifie profondément le métier de l'enseignant qui doit rendre compte à la fois de ses compétences à agir au sein de sa classe mais aussi de celles à s'inscrire dans différents collectifs et ce, à tous les moments de sa vie professionnelle : enseignements (co-interventions), temps certificatifs (CCF), formation continue (cf. collectifs apprenants),

loppement de la mixité, la persévérance scolaire, l'accès du sport au plus grand nombre, et la santé des jeunes. *BOEN*, n° 48, 21 décembre 2023).

6. Sur ce point particulier, se reporter au texte de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 « pour une école de la confiance » (source : JORF).

dispositifs (SSS), etc. On peut imaginer pour l'avenir, que la part de l'évaluation d'un collectif éducatif (équipe disciplinaire, de classe, d'établissement, de bassin, etc.), mesurée à l'aune du service rendu aux élèves et de la plus-value éducative obtenue, soit de plus en plus conséquente dans les appréciations portées sur l'expertise professionnelle individuelle. Déjà, le référentiel des compétences de l'enseignant qui sert d'appui à l'appréciation des différents rendez-vous évaluatifs fixé par le PPCR⁷ identifie au moins trois compétences sur onze dans leur dimension collective⁸.

-
7. Sur le PPCR, on peut consulter le protocole Parcours professionnels, carrières et rémunérations pour les enseignants : place et rôle des rendez-vous de carrière dans l'évolution et la progression de la carrière, rapport de l'IGESR, juillet 2023.
 8. « Coopérer au sein d'une équipe, Contribuer à l'action de la communauté éducative et coopérer avec les parents d'élèves et les partenaires de l'établissement, S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ».

Conclusion

Jean Saint-Martin

Quel plaisir que celui de conclure cet ouvrage tant ce dernier interpelle le lecteur à la fois sur les problématiques choisies, les connaissances mobilisées et les démarches entreprises par les quinze contributeurs réunis par les deux co-directeurs, Doriane Gomet et Olivier Chovaux. Sous couvert de la Société Française d'Histoire du Sport et de leur université respective, ces derniers ont su intéresser la communauté des historiens de l'éducation physique et sportive mais aussi toutes les personnes-ressource en matière d'histoire et de socio histoire de l'éducation. En effet, cet ouvrage est la résultante de deux journées d'études organisées successivement à l'Institut de formatoin en éducation physique et en sport d'Angers (IFEPSA) en décembre 2022 et à l'université d'Artois (site de Liévin) en janvier 2023. Lors de ces deux journées, de profonds débats avaient été initiés par les communications orales originales, inédites et guidées par le même dénominateur commun, celui de mettre en exergue une histoire en chair.

Ainsi, cette histoire incarnée des acteurs internes et externes de l'éducation physique et sportive (EPS) cherche d'une part à démontrer la place et le rôle des dynamiques et des innovations professionnelles. D'autre part, il s'agit aussi et surtout de permettre aux lecteurs de distinguer les discours convenus (d'aucuns diraient les discours officiels et/ou des officiels de l'EPS, ou des *curricula* formels¹) et les pratiques professionnelles qui demeurent le centre névralgique d'une EPS quotidienne, c'est-à-dire d'une discipline authentiquement scolaire et toujours en mouvement.

1. Philippe Perrenoud, « Curriculum : le formel, le réel, le caché », 2^e éd, in Jean Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1994, p. 61-76.

En mobilisant plusieurs échelles d'analyse, les différents chapitres de cet ouvrage relèvent l'ambitieux challenge d'interroger deux périodes négligées par les candidats aux concours de recrutement des enseignants d'EPS. En effet, lors de la première épreuve d'admissibilité de ces concours, l'existence de zones d'ombre est régulièrement dénoncée dans les rapports de jury qui mentionnent une connaissance superficielle des deux décennies situées au mitan du xx^e siècle et du premier quart du xxi^e siècle. Ce constat est d'autant plus regrettable que l'évolution de l'EPS, tout autant que celle des « gouvernements des corps² », permet de mieux comprendre les mutations profondes des systèmes scolaire et éducatif et des formes de cultures sportives qui ne cessent de se diversifier.

La première partie de l'ouvrage intitulée « L'éducation des corps en temps de crises : entre traditions et innovations (1936-1948) » offre l'occasion de réinterroger la notion de crise durant les années trente et quarante comme élément central d'une normalisation présentée comme inéluctable des corps des jeunes Français. Tandis que Chovaux analyse avec minutie le bilan contrasté du Front populaire pour montrer finalement que cette période charnière de l'histoire de l'EPS est avant tout marquée par des intentions généreuses, Lise Cardin interroge avec rigueur la diversité du hand-ball et le « kaléidoscope des représentations qui lui sont associées³ » au prisme des différents milieux et contextes qui fondent sa légitimité éducative croissante. Nous nous attardons quant à nous sur acteurs invisibles de l'EPS des années trente en étudiant au travers de l'engagement de Lucien Barnier les nombreux enjeux de la diffusion d'une « conception démocratique de la culture préconisée par des gens ordinaires qui sortent petit à petit de l'anonymat et de l'ombre⁴ ». Enfin, Yacine Tajri rappelle toute l'importance de la rééducation physique des corps déficients de cette époque en livrant une analyse très précise des missions des centres de rééducation physique et de leur

2. Arianna Sforzini, « le gouvernement des corps », in A. Sforzini, *Une pensée du corps*, Paris, PUF, 2014, p. 39-74.

3. Voir page 66 de cet ouvrage.

4. Voir page 89-90 de cet ouvrage.

volonté de participer d'une manière active à la normalisation des corps.

La seconde partie de l'ouvrage intitulée « L'EPS du temps présent : nouveaux enjeux, nouveaux regards, nouveaux défis ? (Années 1990-2024) » renferme elle aussi de nombreuses clés pour comprendre l'évolution récente de l'EPS. Respectant parfaitement les codes de l'histoire du temps présent, les six chapitres prennent un soin tout particulier à croiser les démarches ethnographique et historiques déjà assumées par l'histoire sociale et culturelle. Comme l'explique Olivier Chovaux, cette complémentarité est bénéfique et apporte une réelle plus-value pour expliquer et donc comprendre les mises en œuvre quotidiennes de l'enseignement obligatoire et plus rarement optionnel de l'EPS du XXI^e siècle⁵. Parmi les processus abordés, ceux d'inclusion et de didactisation occupent une place centrale, notamment dans la réflexion menée par Florence Durnerin et Caroline Plancq. Mais aussi par Doriane Gomet, Nanihi Amiot et Manatéa Gras qui développent une analyse inédite de l'enseignement de l'EPS en Polynésie française qui nous permet de mieux comprendre la porosité culturelle de cet enseignement si singulier. Cette étude permet aussi de mieux identifier les difficultés rencontrées pour mettre en œuvre une politique d'éducation par le sport de moins en moins discriminante et/ou exclusive afin de réduire les inégalités socio-culturelles. D'une certaine manière, cela rejoint Michaël Attali et moi-même qui interrogeons les enjeux de l'enseignement à l'école et hors de l'école des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) au travers du risque possible d'aseptiser les pratiques sociales de référence. Ces trois premiers chapitres se rejoignent enfin quant à la nécessité d'éviter le rejet et/ou l'ennui des publics scolaires et extra-scolaires envers les pratiques corporelles proposées. Qu'il s'agisse du risque de générer de l'échec

5. Sur la période récente, lire en particulier Tony Froissart, Aline Paintendre, Jean Saint-Martin (dir.), *L'éducation physique et sportive du XXI^e siècle ou les enjeux d'une EPS de qualité 1981- 2021*, Reims, Épure, « Sport, acteurs & représentations », 2021 ; Michaël Attali, Bruno Cremonesi (dir.), *L'EPS au ministère de l'Éducation nationale 1981-2021. transformations disciplinaires, mutations professionnelles, enjeux militants*, Paris, Éditions EP&S, 2022.

ou des effets pervers d'une sédentarité de plus en plus croissante, tous s'accordent pour dénoncer les dangers inhérents à la régression de l'activité corporelle chez les jeunes⁶.

En définitive, et comme le rappelle Jean-François Condette, l'EPS du tournant du III^e millénaire ne saurait être comprise sans une analyse fine et rigoureuse des démocratisations quantitative et qualitative de l'école de la République et de ses effets sur la formation et le recrutement de ses personnels. Y compris des Inspecteurs d'académie et Inspecteurs pédagogiques d'EPS dont le rôle ne cesse de se complexifier pour devenir encore plus essentiel comme le rappellent Noémie Beltramo et Jean Bréhon dans leur remarquable étude. En d'autres termes, cette nécessaire contextualisation ordonne à la fois à toute analyse historique de questionner les fondements épistémologiques des savoirs enseignés et de s'interroger sur les manières dont s'opèrent les choix en la matière au cours notamment de ces trente dernières années.

Tout au long de cette seconde partie, le lecteur est donc interpellé par l'épaisseur politique et institutionnelle des enjeux et des débats de l'EP scolaire confrontée à de nombreuses controverses. Ces dernières interrogent non seulement le rôle de passeur culturel⁷ des enseignants et des IA-IPR d'EPS mais aussi permettent de se demander en quoi cette évolution a permis aux enfants et adolescents d'être plus concentrés, mieux préparés à apprendre et à être plus résilients au niveau émotionnel et social.

-
6. En 2016, la différence entre la part de garçons et de filles respectant la recommandation est de plus de dix points de pourcentage dans presque un pays sur trois (43 sur 146 pays, soit 29 %), les écarts les plus importants étant observés aux États-Unis d'Amérique et en Irlande (plus de quinze points de pourcentage). Dans la plupart des pays couverts par l'étude (107 sur 146, soit 73 %), cet écart s'est creusé dans la période 2001-2016. Les auteurs expliquent que le manque d'activité physique reste un problème très courant chez les adolescents et qu'il met en danger leur santé actuelle et future. « Il faut prendre des mesures urgentes pour renforcer l'activité physique, en particulier pour inciter les filles à faire de l'exercice et les encourager à continuer lorsqu'elles se sont engagées sur cette voie », explique la docteure Regina Guthold de l'OMS, une des auteurs de l'étude. Rapport *World Health Organization, Global Recommendations on Physical Activity for Health*, 2010.
 7. Jean-Michel Zakhartchouk, « L'enseignant "passeur culturel", un médiateur... », *Diversité*, n° 175, 2014, p. 134-138.

Grâce à cet ouvrage, il est donc possible de tordre définitivement le cou aux histoires superficielles, malheureusement encore trop présentes dans les copies d'écrit un des candidats au CAPEPS et aux agrégations interne et externe d'EPS. Ces contributions peuvent ainsi développer de nouvelles réflexions. Car, en effet, si l'épreuve d'écrit un fait majoritairement appel aux compétences d'analyse et d'interprétation (car l'histoire demeure une science interprétative), il ne s'agit aucunement de juger l'EPS d'hier afin d'encenser l'EPS d'aujourd'hui ou de demain. Bien au contraire, la contextualisation et surtout l'historicisation des faits et/ou événements nécessitent beaucoup d'intelligence et de recul pour celles et ceux qui veulent avant tout expliquer les processus sous-jacents. En cela, le présent livre est remarquable tant il permet de constater que les processus par exemple de diffusion, de démocratisation, de formation, d'acculturation, d'enculturation sont au cœur des logiques des acteurs qu'il s'agisse ici des individus et/ou personnes ou d'institutions collectives qui les réunissent. À chaque fois, il convient d'expliquer en quoi et pourquoi l'élaboration et l'opérationnalisation des projets d'éducation par les APSA ont toute leur place dans un système éducatif ambitieux qui ne saurait se réduire au seul système scolaire.

Aux marges de l'histoire de l'éducation physique scolaire. Les années 1930-1950 et le court XXI^e siècle ne se réduit pas à la seule lecture de marginalités supposées de la discipline. Quelle que soit l'époque, cet enseignement demeure avant tout celui des compromis, voire des consensus, ce qui nécessite que chacun des acteurs puisse entendre, discuter avec ses contemporains pour élaborer collectivement une EPS non plus du vivre ensemble mais du faire ensemble. Cette condition est aujourd'hui une condition *sine qua none* qui oblige chacun à s'écouter, à se respecter, autant de valeurs ô combien structurantes d'une EPS résolument républicaine et surtout démocratique. Ce livre permet ainsi de se rendre compte que de telles logiques existent depuis plus d'un siècle et qu'elles jouent un rôle déterminant durant les successives crises traversées. Elles sont d'autant plus nécessaires qu'elles responsabilisent à des degrés différents les multiples acteurs de l'EPS qui font que cet enseignement est bon an mal an toujours présent

dans les emplois du temps et/ou agendas surchargés des enfants et des adolescents. Elles permettent aussi de prendre conscience de l'ingéniosité des acteurs d'une EPS quotidienne.

Un des points forts de ce livre demeure celui de la complémentarité des analyses approfondies. Ces réflexions contribuent en effet à mieux connaître les arcanes ministériels de l'EPS des années 1930-1950 et 1990-2002 tout en offrant des interprétations permettant de mieux comprendre les logiques identitaires de l'EPS de chacune des époques. De ce point de vue, les démarches ethnographiques révèlent d'innovants éclairages qui viennent enrichir les protocoles de l'histoire sociale et de l'histoire culturelle, déjà bien maîtrisés par les auteurs de ces dix chapitres.

La conséquence est immédiate. La lecture de cet ouvrage génère beaucoup de satisfactions. Au fil des démonstrations, le lecteur est en effet convaincu de l'utilité sociale de l'histoire qui demeure une évidence depuis la Révolution française. Le présent essai d'une histoire explicative réussit cette noble ambition en contribuant à n'en pas douter à une meilleure compréhension de l'évolution de l'éducation physique scolaire dont l'obligation de son enseignement a été promulguée avant les grandes lois laïques de 1881 et 1882. Un siècle et demi plus tard, il semble pourtant toujours indispensable de le rappeler et les actes de ces deux journées d'études insistent d'une façon explicite et manifeste sur cette nécessité. Réunis autour de Gomet et Chovaux, les quinze contributeurs de cet ouvrage participent de cette démonstration rigoureuse et méthodique que tout professionnel ou apprenti professionnel de l'EPS devrait s'approprier en sollicitant à chacune des pages son esprit critique. Cet ouvrage marque en effet une nouvelle étape dans l'historiographie française de l'EPS car en croisant les démarches historiques, sociologiques et ethnographiques, il permet non seulement de mieux saisir les enjeux de l'EPS face à l'âge des extrêmes mais il contribue aussi et surtout à interroger ses lecteurs sur la nécessaire posture critique qu'ils doivent endosser pour appréhender sereinement les enjeux de cet enseignement.

Cet ouvrage permet enfin à tout un chacun de raison garder face aux messages populistes et autres *fake news*, voire aux syn-

thèses produites par une intelligence artificielle mal maîtrisée qui inondent aujourd'hui non seulement les réseaux sociaux mais de plus en plus les salles de travaux dirigés des enseignements universitaires. Ces dix chapitres parviennent de plus à convaincre de la ambition que tout enseignant doit être avant tout un passeur de culture, toujours soucieux de transmettre des savoirs ambitieux et des valeurs en phase avec les cultures sportives de son temps, entendues ici au sens large.

Ainsi, dans le prolongement du chapitre neuf, nous nous permettons de formuler le vœu suivant, celui que les multiples acteurs de l'EPS d'aujourd'hui et de demain soient, à l'instar de leurs aînés, toujours en mesure de s'inscrire dans cette triple ambition :

- Proposer concrètement une offre de formation diversifiée et adaptée aux ressources des élèves autant qu'aux contraintes locales d'enseignement ;
 - Une éducation au choix et de l'accompagnement permanent des équipes pédagogiques ;
 - Définir avec précision et d'assumer chaque jour en compagnie de leurs élèves leurs missions et leur rôle de passeurs culturels⁸.

8. Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.

Postface

François Micheletti

L'ouvrage coordonné par Olivier Chovaux et Doriane Gomet a fait le choix pertinent et judicieux d'aborder la place et le rôle de l'éducation physique et sportive (EPS) à l'école à des moments très singuliers de son histoire.

C'est d'abord une « éducation des corps en temps de crise (1936-1948) » qui est analysée à travers différents éclairages qui permettent successivement et de façon complémentaire de porter le regard sur le rôle et la place de l'éducation des corps sous les régimes politiques du Front populaire, de Vichy et des débuts de la IV^e République.

C'est ensuite, une analyse contemporaine de l'EPS à travers ses nouveaux défis qui est présentée.

Au-delà de la période historique, cet ouvrage nous offre un regard systématiquement contextualisé de l'histoire de l'identité scolaire de l'enseignement de l'EPS à travers les enjeux politiques, de société, de massification puis de démocratisation de l'école qui la façonnent, ainsi que de ses rapports au sport et aux mutations culturelles des modes de pratiques physiques.

Cette contextualisation de l'identité scolaire de l'EPS permet d'appréhender l'évolution des savoirs du corps dispensés à l'école, des supports de formation, de la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers et le rôle de certains acteurs déterminants pour le développement de l'éducation physique scolaire, dont les corps d'inspection territoriaux.

À ce titre, cet ouvrage leur accorde une tribune afin de mieux comprendre leur rôle, leur métier, la complexité et la noblesse de leur engagement au service du pilotage de la discipline dans les territoires et leur engagement indéfectible au service de l'EPS,

des élèves, des enseignants et de la mise en œuvre plus générale du projet académique.

Cet ouvrage éclaire, questionne, analyse l'histoire de l'identité scolaire de l'EPS en qualité de discipline d'enseignement et le regard porté sur les évolutions de « l'EPS du temps présent (1990-2024) » nous permet d'entrevoir quelques inquiétudes, mais également des réflexions faisant état d'une évolution constructive de la discipline dans la cohérence de son *curriculum* de formation, de la diversité de l'offre de l'EPS et de la personnalisation des parcours au service d'une discipline toujours plus inclusive et émancipatrice.

L'EPS, discipline d'enseignement proposée de l'école maternelle au lycée, est à un moment important de son histoire dans la réaffirmation de son rôle éducatif au sein de l'institution scolaire.

Tout d'abord, son statut n'est absolument pas questionné et à certains égards, il convient même de dire qu'il est renforcé à travers la diversification des parcours de formation complémentaires de l'EPS obligatoire sur le *continuum* bac-3/bac+3 dans la voie générale (enseignement de spécialité d'éducation physique, pratiques et culture sportives [EPPCS] affecté d'un coefficient seize au contrôle terminal du baccalauréat) et professionnelle (les mentions complémentaires qui deviendront des certificats de spécialisation et l'unité facultative pour la formation aux métiers du sport).

D'autre part, il convient de positionner clairement l'enseignement obligatoire de l'EPS pour tous les élèves à travers ses programmes, ses horaires et sa certification et l'ensemble des dispositifs sportifs (sport scolaire, section sportive scolaire, sport-études, deux heures de sport supplémentaires dans les collèges relevant de l'éducation prioritaire...) et d'enseignement (30 minutes d'activité physique [30' APQ], EPPCS, enseignement optionnel, les mentions complémentaires et unité facultative dans les métiers du sport en voie professionnelle) qui l'a complètent.

Chaque enseignement et dispositif se singularise par une spécificité et une utilité indéniable pour la formation de l'élève, mais il convient de ne pas les mélanger et de bien comprendre leurs enjeux de formation spécifiques et leur complémentarité.

Par exemple, dans le premier degré, le déploiement de la mesure des 30' APQ ne se confond pas et ne remplace pas l'enseignement obligatoire de l'EPS à l'école élémentaire qui est structuré par des programmes définissant les savoirs à enseigner sur le parcours de formation des élèves du cycle deux au cycle trois. La mesure des 30' APQ offre une complémentarité d'activité physique sur le temps scolaire de l'élève au service de son bien-être, de son épanouissement, de sa santé et de sa réussite scolaire, mais sans rentrer en concurrence ou en remplacement d'une discipline d'enseignement inscrite dans les programmes scolaires avec des horaires obligatoires définis qu'est l'EPS.

L'EPS est une discipline d'enseignement qui vise l'éducation du corps par le corps en offrant aux élèves des occasions concrètes de développer leurs compétences motrices, méthodologiques et sociales dans des contextes de pratiques physiques sportives et artistiques complémentaires. L'élève apprend, apprend à apprendre et comprend ce qu'il apprend tout en prenant du plaisir pour lui permettre de poursuivre en prenant en charge en toute autonomie sa pratique physique et sportive après l'école. L'enseignement de l'EPS doit garantir à l'élève une émancipation nécessaire afin d'en faire un citoyen physiquement et socialement éduqué qui inscrira l'activité physique et sportive dans son mode de vie.

Par ailleurs, la question de l'héritage éducatif des Jeux olympiques et paralympiques de Paris 2024 doit nous inviter à renforcer la place de l'activité physique aux différents temps de la vie de l'élève (sur les temps scolaires, péri et extra-scolaires) nécessitant à la fois un effort de lisibilité sur les enjeux et les périmètres éducatifs entre l'enseignement de l'EPS et les dispositifs sportifs et éducatifs qui la complètent, mais également la poursuite des partenariats au service de projets structurants pour le développement de la pratique physique et sportive des élèves à l'école et au-delà.

Cet héritage éducatif doit renforcer et prolonger la révolution de l'inclusion ou de l'excellence inclusive rappelée dans cet ouvrage, afin de permettre à tous les élèves quelque-soit leurs handicap, inaptitude ou aptitude partielle de trouver une voie de

réussite en EPS et d'une façon plus générale par et dans la pratique adaptée des activités physiques, sportives et artistiques dans une conception universelle des apprentissages.

De plus, la question du *curriculum* de formation évoquée également à travers l'ouvrage doit nous interroger sur la progressivité des acquisitions à viser en EPS dans le premier degré, de l'école maternelle à l'école élémentaire, afin de concevoir une matrice disciplinaire qui pense une discipline structurée autour des apprentissages moteurs fondamentaux propédeutiques au collège et adaptée au contexte d'enseignement et à la culture professionnelle singulière de nos professeurs des écoles.

Puis l'EPS du second degré doit poursuivre cette formation par une éducation motrice, méthodologique et sociale polyvalente dans les quatre puis cinq champs d'apprentissage et conduire l'élève vers une autonomie et une émancipation dans la prise en charge raisonnée et sécuritaire de son activité physique et sportive tout au long de sa vie.

Enfin, les enjeux de la formation initiale, continuée et continue de nos professeurs d'EPS, à l'identique des enseignants de l'ensemble des disciplines, sont au cœur des préoccupations actuelles dans la gestion efficace de nos ressources humaines que sont nos professeurs afin de rendre ce métier toujours plus attractif pour attirer, fidéliser et former nos enseignants au service de leur épanouissement et de la réussite de tous les élèves.

L'enseignement de l'EPS portée par ses professeurs, ses inspecteurs, ses formateurs, ses universitaires, ses différentes associations professionnelles et syndicales, au-delà de conceptions et d'approches qui peuvent être parfois différentes, est notre bien commun et nous réunit autour d'un projet de société fédérateur fondé sur la réussite, l'épanouissement, l'éducation et l'émancipation de tous nos élèves pour inscrire durablement la pratique physique et sportive dans leur mode de vie.

Repères bibliographiques

- ALBANEL Xavier, *Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire*, Toulouse, Océarès, 2009.
- AMAR Marianne, *Nés pour courir. Sport, pouvoirs et rébellions. 1944-1958*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1987.
- ARNAUD Pierre, « Introduction. Sportifs de tous les pays... ! », in Arnaud Pierre (dir.), *Les origines du sport ouvrier en Europe*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 11-28.
- ARNAUD Pierre, « L'apprentissage de la citoyenneté : une finalité retrouvée pour l'éducation physique », in Thierry Terret (dir.), *Éducation physique, sport et loisir 1970-2000*, Clapiers, AFRAPS, 2000, p. 159-170.
- ARNAUD Pierre, *Les savoirs du corps. Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1983.
- ARNAUD Pierre, CLÉMENT Jean-Paul, HERR Michel (dir.), *Éducation physique et sport en France (1920-1980)*, Clapiers, AFRAPS, 1995.
- ATTALI Michaël, BAZOGE Natalia (dir.), *Diriger le sport. Perspectives sur la gouvernance du sport du xxe siècle à nos jours*, Paris, CNRS éditions, 2012.
- ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean (dir.), *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du xixe siècle à nos jours*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014.
- ATTALI Michaël, SAINT-MARTIN Jean (dir.), *L'éducation physique de 1945 à nos jours. Les étapes d'une démocratisation [2004]*, Paris, Armand Colin, 2021.
- AZÉMA Jean-Pierre (dir.), *La politique du sport et de l'éducation physique en France pendant l'Occupation*, Paris, INSEP éditions, 2018.
- AZÉMA Jean-Pierre, BÉDARIDA François, *La France des années noires*, Paris, Le Seuil, 2000.
- BARRIER Julien, PILLON Jean-Marie, QUÉRÉ Olivier, (dir.), « Les cadres intermédiaires de la fonction publique », *Gouvernement & action publique*, n° 4, 2015, p. 9-32.
- BERNOVILLE Simone, « Les débuts du handball féminin en France », *Revue EP&S*, n° 327, 2007, p. 15-16.

- BOHUON Anaïs, QUIN Grégory, « L'éducation physique féminine (1919) de Georges Hébert : cultures et idéaux du corps féminin » in Froissart Tony, Saint-Martin Jean (dir.), *Le collège d'athlètes de Reims. Institution pionnière et foyer de diffusion de la Méthode naturelle en France et à l'étranger*, Reims, Epure, 2014, p. 197-214.
- BOLZ Daphné, « Le sportif comme homme nouveau. Comparaison Italie fasciste/Allemagne nazie », *Annual of CESH*, 2005, p. 59-72.
- BRET Dominique, « L'enseignant d'EPS. animateur, technicien, ingénieur ou concepteur », *Recherche et formation*, n° 57, 2008, p. 141-152.
- BUSSEUIL Tom, « Le mouvement sportif communiste vu par les journaux *L'Auto* et *L'Équipe* (1934-1952) », *European studies in sports history*, n° 10, 2017, p. 69-91.
- CALLÈDE Jean-Paul, « Les politiques du sport en France », *L'Année sociologique*, n° 52, 2002, p. 437-457.
- CALLÈDE Jean-Paul, *Les politiques sportives en France. Éléments de sociologie historique*, Paris, Economica, 2000.
- CAPUANO Christophe, *Vichy et la famille : réalités et faux-semblants d'une politique publique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009.
- CARDIN Lise, « Introduction et diffusion du handball en France : des origines étrangères à l'affirmation nationale française (1922-2004) », thèse de doctorat, Université de Strasbourg, 2019.
- CHAMPY Florent, *La sociologie des professions*, Paris, PUF, « Quadrige », 2012.
- CHAPOULIE Jean-Michel, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.
- CHARROIN Pascal, HÉAS Stéphane, LIOTARD Philippe, ROBÈNE Luc, TERRET Thierry (dir.), *Sport, genre et vulnérabilité au XX^e*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013.
- CHAUVIÈRE Michel, *Enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris, Les éditions ouvrières, 1987.
- CHOVAUX Olivier, « Football-association et mise en forme sportive de l'éducation physique scolaire : une capillarité singulière ? » in Attali Michaël, Saint-Martin Jean (dir.), *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^e siècle à nos jours*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014, p. 167-198.
- CHOVAUX Olivier, « Moraliser les Jeux olympiques » ? : « La belle illusion » du Front populaire (1936-1938), *Historiens & Géographes*, supplément numérique, n° 465, 2024.
- COLLINET Cécile, *Les courants d'éducation physique en France*, Paris, PUF, 2000.

- CONDETTE Jean-François (dir.), *De la difficulté d'enseigner. Permanences et mutations de la fin du XVIII^e siècle à nos jours*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2023.
- CONDETTE Jean-François (dir.), *Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une histoire, France-Europe XVII^e-XX^e siècle*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2017.
- CONDETTE Jean-François, *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e et XX^e siècles)*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- CONDETTE Jean-François, LUC Jean-Noël, VERNEUIL Yves, *Histoire de l'enseignement en France XIX^e/XXI^e*, Paris, Armand Colin, 2020.
- DAVISSE Annick, DELAUNAY Michel, GOIRAND Paul, ROCHE Jean, *4 courants de l'EPS de 1985 à 1998*, Paris, Vigot, 2005.
- DEBATTY Jean-Louis, « Le sport ouvrier socialiste. Esquisse d'une histoire en Belgique et en Europe jusqu'en 1945 », *Analyse* n° 89, *Institut d'histoire ouvrier. économique et sociale*, 2011.
- DEMAZIÈRE, Didier, « Au cœur du métier de facteur : "sa" tournée », *Ethnologie française*, vol. 35, 2005, p. 129-136.
- DROUARD Alain, DUFFETT Rachel, ZWEINIGER-BARGIELOWKA Ina, *Food and war in the twentieth century Europe*, Farnham, Ashgate, 2011.
- DURU-BELLAT Marie, FARGES Géraldine, VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, 5^e éd., Paris, Armand Colin, « U », 2018.
- DUTERCQ Yves, BUISSON-FENET Hélène, « Les cadres de l'éducation », *Recherche & formation*, n° 78, 2015, p. 27-39.
- DUTHEIL Frédéric, FORTUNE Yohann, LEMONNIER Jean-Marc (dir.), *Reconstructions physique et sportive en France sous la IV^e République (1946-1958). Entre intentions et réalisations*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2018.
- ÉRARD Carine, LEBOSSE Clémence, « Quand une femme conquiert la citadelle masculine de l'inspection. Cas de Lilyane Forestier (1964-1991) », *Staps*, n° 123, 2019, p. 51-65.
- GALLAND Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, 5^e éd., Paris, Armand Colin, « U », 2011.
- GAY-LESCOT Jean Louis, « Politique sportive française et relations franco-allemandes durant la période de l'Occupation (1940-1944) », in Delaplace Jean Michel, Treutlein Gérard, Spitzer Gérard (dir.), *Le sport et l'éducation physique en France et en Allemagne. Contribution à une approche socio-historique des relations entre les deux pays*, Marseille, Éditions AFRAPS, 1994, p. 82-94.

- GAY-LESCOT Jean-Louis, *Sport et éducation sous Vichy. 1940-1944*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1991.
- JODELET Denise, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.
- KSSIS Nicolas, « Le mouvement ouvrier balle au pied, culture populaire et propagande politique : l'exemple du football travailliste en région parisienne (1908-1940) », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, n° 88, 2002, p. 93-104.
- LASSUS Marianne, « Des pelouses de rugby aux salons de Vichy : le colonel Pascot, commissaire général aux sports (avril 1942-août 1944) », in Arnaud Pierre, Terret Thierry, Saint-Martin Jean, Gros Pierre (dir.), *Le sport et les Français pendant l'Occupation (1940-1944)*, Paris, L'Harmattan, 2002, t. 2, p. 43-58.
- LASSUS Marianne, *Jeunesse et sports. L'invention d'un ministère. 1928-1948*, Paris, INSEP, 2017.
- LEBECQ Pierre-Alban (dir.), *Leçons d'histoire pour l'éducation physique d'aujourd'hui*, Paris, Vigot, « Repères en éducation physique », 2005.
- LOUDCHER Jean-François, « L'innovation pédagogique et didactique en EPS : le cas de la diffusion des activités de combat (1880-2012) », in Attali Michaël, Saint-Martin Jean (dir.), *À l'école du sport. Épistémologie des savoirs corporels du XIX^e siècle à nos jours*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014, p. 105-135.
- MARTINEZ Gilles, SCOTTO DI COVELLA Thierry, *La France de 1939 à 1945. Le régime de Vichy. l'Occupation. la Libération*, Paris, Seuil, 1997.
- MERCIER-FAIVRE Anne-Marie, « Des IUFM. Polka d'ouverture », *Les temps modernes*, n° 637-639, 2006, p. 521-542.
- MERLE Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 2002.
- MORALES Yves, TRAVAILLOT Yves, « Débats et controverses autour d'une éducation à la santé par l'EPS (1980-2011) », in Marsault Christelle, Cornus Sandrine, (dir.), *Santé et EPS. Un prétexte. des réalités*, Paris, L'Harmattan, 2014, p. 93-107.
- NOURRISSON Didier (dir.), *A votre santé ! Éducation et santé sous la IV^e République*, Saint-Etienne, Publications de l'université de Saint-Etienne, 2002.
- ORY Pascal, *La belle illusion. Culture et politique sous le signe du Front populaire* [1994], Paris, éditions du CNRS, 2016.
- OTTOGALI-MAZZACAVALLO Cécile, SZERDAHELYI Loïc, « Annick DAVISSE. une actrice innovante de l'EPS en faveur de l'égalité des sexes (1961-2018) », *Staps*, n° 123, 2019, p. 67-80.

- PAXTON Robert Owen, *La France de Vichy 1940-1944*, Paris, éditions du Seuil, 1997.
- PÉCOUT Christophe, « La politique sportive du gouvernement de Vichy : discours et réalité », *Cahiers de psychologie politique*, n° 7, juillet 2005.
- PONS Xavier, « Travail d'inspection et régulation du système scolaire français », *Administration & Éducation*, n° 149, 2016, p. 23-30.
- PROST Antoine (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014.
- PROST Antoine, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, « L'univers historique », 2013.
- RIoux Jean-Pierre, *Deux cents ans d'Inspection générale. 1802-2002*, Paris, Fayard, 2002.
- RIoux Jean-Pierre, SIRINELLI Jean-François, *Histoire culturelle de la France. Le temps des masses. Le XX^e siècle*, Paris, Éditions Points, 2001.
- ROCA Jacqueline, *De la ségrégation à l'intégration. L'éducation des enfants inadaptés de 1909 à 1975*, Vanves, Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations, 1992.
- ROUSSO Henry, *Le régime de Vichy*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2023.
- SAINT-MARTIN Jean, *L'éducation physique à l'épreuve de la nation 1918-1939*, Paris, Vuibert, « Corps, sciences et mouvements », 2000.
- TAJRI Yacine, SAINT-MARTIN Jean, FROISSART Tony, « A crusade against the curve ? Physical education for disabled pupils in France After World War II (1945-1958) », *Paedagogica Historica*, n° 56-4, 2020, p. 520-534.
- TEICHLER HansJoachim, « Étapes des relations sportives franco-allemandes de 1933 à 1943 », in Delaplace Jean Michel, Treutlein Gérard, Spitzer Gérard (dir.), *Le sport et l'éducation physique en France et en Allemagne. Contribution à une approche socio-historique des relations entre les deux pays*, Marseille, Éditions AFRAPS, 1994, p. 58-81.
- TERFOUS Fatia, « Femmes et activités physiques sous le régime de Vichy : politiques et enjeux médicaux », *Genre & Histoire*, n° 21, 2018.
- TERFOUS Fatia, « Le sport scolaire et universitaire entre 1936 et 1944 : retour sur les enjeux politiques et sportifs », in Renaud Jean Nicolas, Grall Julie, Delas Yann (dir.), *Penser le sport scolaire, pensées sur le sport scolaire (1880-2013)*, Clapiers, AFRAPS, 2014, p. 107-117.
- TERRET Thierry, *Histoire des sports*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- TRAVAILLOT Yves, « L'évolution de la place des exercices physiques dans l'entretien du corps depuis 1960 », *Science et motricité*, n° 43-44, 2001, p. 22-29.

- TRIST Suzanne, « Le patronat face à la question des loisirs ouvriers : avant 1936 et après », *Le Mouvement social*, n° 150, 1990, p. 45-57.
- VADELORGE Luc, « Où va l'histoire culturelle ? », *Ethnologie française*, n° 2, 2006, p. 357-359.
- VERNEUIL Yves, « Corporatisme et néo-corporatisme : les instances de gestion de la carrière des enseignants depuis le XVII^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n° 145, 2016, p. 9-18.
- VIGREUX Jean, *Le Front populaire (1934-1938)*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2011.
- WAHL Alfred, « Sport et politique, toute une histoire ! », *OutreTerre*, n° 8, 2004, p. 13-20.
- WITORSKI Richard, « L'injonction à l'interdisciplinarité : un symptôme de (dé) professionnalisation et une opportunité ? », *Forum*, n° 148, 2016, p. 44-51.
- YOUCEF Alanbagi, « Les savoirs en STAPS : quelle mobilisation pour la formation du futur professeur d'éducation physique et sportive ? », *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 51, 2018, p. 67-86.

Les auteurs

Nanihi Amiot est titulaire d'un master MEEF obtenu à l'IFEPSA et professeure certifiée d'EPS. Actuellement en poste au lycée professionnel d'Uturoa situé sur l'île de Raiatea, ses intérêts portent sur l'histoire du sport et de l'éducation physique en Polynésie française et plus particulièrement sur les activités atypiques qui peuvent être enseignées selon les appétences et les besoins des élèves.

Michaël Attali est professeur des universités à l'UFR STAPS de l'université de Rennes 2 et membre du laboratoire Valeurs, innovations, politiques, socialisations et sports (VIPS²-UR4636). Il a créé en 2016 le master DISC (Développement, intégration, sport et culture) qui porte sur les formes extrascolaires des programmes d'éducation par le sport. Ses travaux étudient les processus de diffusion du sport dans plusieurs contextes et aux effets des programmes, des dispositifs et des événements sur les publics.

Thomas Bauer est professeur des universités en STAPS à l'université de Limoges. Membre d'HAVAÉ (UR20217), président de l'Association des écrivains sportifs et président de la Société française d'histoire du sport, ses travaux principaux, au carrefour de l'histoire, de la littérature et du cinéma, portent sur les questions sportives. Il a notamment publié deux essais intitulés *La Sportive dans la littérature française des Années folles* (2011) et *Henri Decoin Sportsman* (2018), un beau livre sur le vélodrome national de Saint-Quentin-en-Yvelines et a récemment dirigé *Sport & Cinéma. La technique à l'épreuve du réel* (2023).

Noémie Beltramo est maître de conférences à l'université d'Artois et membre du Centre de recherche Textes et Cultures (UR 4028). Ses travaux portent sur plusieurs axes qui concernent l'immigration et les pratiques sportives et artistiques, la médiati-

sation du sport et l'éducation physique et sportive. Elle a récemment publié *Vivre sa polonité en territoire minier. L'évolution de trois générations à travers les milieux associatif et familial (1945-2015)* aux éditions Artois Presses Université (2021) et codirigé *Vingt ans après... Écrire l'histoire du sport* aux presses universitaires de Limoges (2024).

Jean Bréhon est maître de conférences HDR à l'université d'Artois et membre du Centre de recherches Textes et Cultures (UR 4028). Ses travaux questionnent tout particulièrement la figure de l'entraîneur de football et le traitement médiatique de la pratique. Il s'intéresse également à l'éducation physique et sportive et à l'usage et la valeur scientifique des ego-histoires. Il a notamment codirigé un numéro pour la revue *Loisir et Société* : « Faire profession d'historien du sport, du corps et de l'éducation physique : (re)penser le métier à l'œuvre du temps » (2023) et codirigé *Vingt ans après... Écrire l'histoire du sport* aux presses universitaires de Limoges (2024).

Olivier Chovaux est professeur des universités en histoire contemporaine à l'université d'Artois, membre du CREHS (Centre de recherche et d'études, histoire et sociétés URL 4027) et vice-président de la Société française d'histoire du sport. Ses travaux portent plus particulièrement sur l'histoire du football et des patrimoines sportifs. Il a récemment publié *Siffler n'est pas jouer ? Une histoire des arbitres de football* (Atlande, 2021), et codirigé : *Vingt ans après... Écrire l'histoire du sport* (presses universitaires de Limoges, 2023)

Jean-François Condette est professeur en histoire contemporaine à l'université de Lille (INSPE) et membre du laboratoire IRHiS (UMR-CNRS 8529). Il travaille sur les élites de l'État, sur l'histoire des universités, des universitaires et des étudiants et plus largement sur les acteurs de l'éducation aux XIX^e et XX^e siècles. Il s'intéresse également aux occupations militaires dans la France septentrionale au XX^e siècle. Directeur de la *Revue du Nord*, responsable de la bibliothèque « Histoire et sociétés »

des presses universitaires du Septentrion, il a récemment publié : Jean-Noël Luc, Jean-François Condette et Yves Verneuil, *Histoire de l'enseignement en France (XIX^e-XXI^e siècles)* (Amand Colin, 2020) et dirigé, *De la difficulté d'enseigner. Permanences et mutations du XVIII^e à nos jours* (Septentrion, 2023).

Florence Durnerin est agrégée d'EPS, IA-IPR d'EPS dans l'académie de Lille, déléguée académique à l'action sportive (DAAS). Formée à l'UEREPS de Dijon, elle a enseigné depuis 1986 en collège puis en lycée général et technologique dans l'académie de Lille. Elle a exercé ensuite la fonction de conseillère pédagogique départementale (CPD) en EPS pour le 1^{er} degré à la DSDEN du Pas-de-Calais (2008-2016). Elle a rejoint le corps d'inspection en 2016.

Doriane Gomet est maîtresse de conférences en STAPS à l'IFEPSA (Angers) et membre du laboratoire VIPS² de l'université de Rennes 2. Sa thèse de doctorat, soutenue en 2012 et réalisée en cotutelle (université de Lyon 1 et université de Stuttgart), avait pour ambition d'analyser le rôle et les enjeux assignés aux pratiques corporelles vécues par des individus en situation de captivité (*Sports et pratiques corporelles chez les déportés, prisonniers de guerre et requis français en Allemagne durant la seconde guerre mondiale 1940-1945*). Ses travaux plus récents, inscrits dans l'histoire culturelle, portent sur les fonctions assignées aux pratiques physiques et sportives au XX^e siècle dans des contextes politiques et socioculturels variés.

Manatea Gras est titulaire d'un master MEEF obtenu à l'IFEPSA. Ses intérêts portent sur l'histoire de l'éducation physique et de la pirogue tahitienne (*Va'a*) à l'école en Polynésie française. Précisément, il s'agit de comprendre ce qu'il se faisait en EPS dans un contexte social et culturel particulier, et de saisir l'intérêt des enseignants polynésiens à intégrer la pratique du *Va'a* dans leur enseignement.

François Micheletti est administrateur de l'État et inspecteur général de l'éducation du sport et de la recherche au sein du groupe de l'expertise disciplinaire et pédagogique en EPS et de la mission de l'enseignement primaire. Il a été professeur agrégé, formateur puis IA-IPR EPS dans l'académie de Nancy-Metz. Il a également assuré les missions de secrétaire général du concours du Capéps externe, puis de président des concours du Capéps et de l'agrégation internes d'EPS, ainsi que celle de vice-président du concours de personnel de direction de troisième voie.

Delphine Plancq est agrégée d'EPS, IA-IPR d'EPS dans l'académie de Lille. Formée à l'UFR STAPS de Lille, elle a enseigné depuis 2002 en collège principalement en réseau d'éducation prioritaire dans l'académie de Lille. Elle a exercé des missions de formatrice à l'INSPÉ de l'académie de Lille Hauts-de-France dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants du second degré (2015-2019). Elle a rejoint le corps d'inspection en 2019.

Jean Saint-Martin est professeur des universités en STAPS à Strasbourg et membre du laboratoire PSMS (UR 7507) de l'université de Reims-Champagne-Ardenne (URCA). Ses recherches portent sur l'histoire du sport et de l'enseignement de l'éducation physique à l'école et sur l'évolution de la diffusion des pratiques corporelles (sports de montagne et pratiques d'entretien) au cours des XIX^e et XX^e siècles. Il s'agit notamment de mieux comprendre leurs conditions d'émergence et de transformation au regard des enjeux géopolitiques et géoculturels.

Yacine Tajri est maître de conférences en STAPS à l'université Gustave Eiffel et membre du laboratoire ACP (EA3350). Ses thématiques de recherche s'articulent autour de l'histoire de l'éducation physique et du sport en France pour les populations handicapées. Plus spécifiquement et dans une démarche historique, il s'intéresse à la construction de gymnastiques adaptées afin d'intégrer ou d'inclure les élèves en situation de handicap ou des populations ciblées, tout en analysant les différentes positions des

acteurs du sport. Il a récemment publié avec Jean Saint-Martin :
« Le docteur Philippe Encausse (1906-1984) et sa contribution à
la construction de la médecine du sport en France » (*Movement
& Sport Sciences — Science & Motricité*, 2024).

