

MICHEL OSTENC

THE FRENCH EDUCATION BETWEEN THE TWO WARS
AND THE POPULAR FRONT REFORMS (1919-1939)

L'ÉDUCATION EN FRANCE PENDANT L'ENTRE-DEUX-GUERRES
ET LES RÉFORMES DU FRONT POPULAIRE (1919-1939)

The French teaching of the inter war years (1918-1939) obey to traditional pedagogy and the teaching profession was imprisoned by corporative reflexes. The primary education succeed in social integration office and the secondary school used classical studies to form the elites of nation at Cartesian humanism; but the population growth was taked the necessary measures. The recruiting of the secondary school was indispensable. The success of children's organizations was agreed to anti intellectual's sensation and open nature life.

L'insegnamento francese tra le due guerre mondiali era prigioniero di una pedagogia tradizionale e di riflessi corporativi legati a corpi insegnanti omogenei e fortemente strutturati. La scuola elementare giocava pienamente il suo ruolo d'integrazione sociale e l'insegnamento medio dei licei usava delle lettere classiche per formare l'élite della nazione ad un umanesimo cartesiano; ma l'incremento demografico necessitava un ammorbidimento di un reclutamento troppo selettivo ed un orientamento degli allievi all'ingresso della scuola media. Il successo delle organizzazioni della gioventù ed il loro spirito pacifista corrispondeva ad un sentimento anti-intellettualista aperto sulla vita all'aria aperta.

Key words: Traditional pedagogy, teacher's corporatism, school selection, classical studies, Cartesian humanism,- growth of the school population, outdoor life, anti-intellectual positions, summer colonies.

Parole chiave: pedagogia tradizionale, corporativismo insegnante, selezione scolastica, studi classici, umanesimo cartesiano, accrescimento della popolazione scolastica, vita all'aria aperta, anti intellettualismo, colonie estive.

Pendant l'entre-deux-guerres, le monde laïc enseignant était d'une grande vigilance pour tout ce qui touchait à la question scolaire. Le socialisme apportait dans ce milieu les valeurs idéales d'une société fraternelle et égalitaire où la culture serait fondée sur le mérite et la raison. Les enseignants restaient attachés au service public et aussi sensibles à l'idée que le privilège de l'argent refusait l'accession du plus grand nombre à la culture. Les instituteurs en particulier anticipaient sur un avenir qui faisait confiance au progrès. La laïcité confortait ses positions dans l'enseignement public et le Syndicat National des Instituteurs (Sni) prévoyait sa gestion tripartite entre l'État, les maîtres et les parents d'élèves, excluant totalement les écoles privées.

L'enseignement primaire entraît dans une phase de stagnation. Il utilisait une pédagogie héritée de la fin du XIX^e siècle qui abusait d'exercices écrits fastidieux et suivait une démarche sclérosée, privilégiant toujours davantage l'observation et l'expérimentation en ignorant les apports de la médecine et de la psychologie. Un enseignement

de sociologie avait sans doute été inscrit au programme des Écoles normales primaires, mais cette discipline considérait la morale comme le résultat de la pression du milieu et la religion comme une simple manifestation sociale. Offerte sous des formes simplifiées à des intelligences dépourvues d'une culture suffisante pour l'assimiler, une telle conception renforçait une pensée scientifique que l'élite intellectuelle du pays était en train d'abandonner. A l'école primaire, l'enfant devait apprendre à contrôler ses observations par l'expérimentation et en tirer un raisonnement rigoureux. La réforme du directeur général Paul Lapie restait conforme à l'esprit de son ouvrage *Morale et pédagogie* (1927) et à la mentalité de la gauche politique française des années 1920. Toute une littérature faisait pourtant progresser la connaissance du développement de l'enfant, de son langage et de ses jeux. Les tendances influencées par la psychanalyse ou par l'angélisme considéraient l'enfance comme une étape essentielle de la formation de la personnalité et les courants libertaires mettaient l'accent sur l'apprentissage de la vie sociale. Certains considéraient le groupe comme un lieu privilégié de création et de communication, d'autres insistaient au contraire sur le travail individuel. Le désaccord était manifeste entre l'immobilisme de l'école et l'évolution de la science pédagogique. Les attaques fusaient de toute part contre un enseignement officiel mécanique, incapable d'ouvrir l'esprit à la vie. L'école primaire paraissait trop théorique et la négligence des maîtres s'ajoutait au mépris des parents pour les disciplines d'éveil, jugées annexes et vouées à l'échec. L'appauvrissement de la Nation en énergie, en foi et en fraternité suite au traumatisme de la guerre, incitait à la critique de l'instruction civique pendant que la morale laïque semblait manquer de conviction. Le sentiment de l'idéal s'affaiblissait et la peur du microbe remplaçait celle du diable.

L'école primaire était faite de sacrements et attenter à ses rites passait pour sacrilège ; mais elle jouait parfaitement son rôle d'intégration sociale. Le déficit démographique français s'était accentué avec les pertes dues à la Grande guerre et on cherchait à le combler par l'immigration étrangère. La rencontre entre le désir d'intégration des communautés immigrées et le processus assimilateur de l'école républicaine fonctionnait correctement. La politique nataliste des gouvernements et la généralisation des prestations familiales avec le Code de la famille (juillet 1939) faisaient tomber les derniers îlots de résistance à la scolarisation. Le taux d'analphabétisme atteignait un minimum incompressible au-dessous de 5%. Le Certificat d'Études Primaires (Cep) restait aurolé de son titre couronnant la scolarité élémentaire. On y avait introduit une épreuve écrite à option d'histoire-géographie ou de sciences qui s'ajoutait aux inévitables problèmes d'arithmétique et à l'indispensable dictée sanctionnant l'orthographe du candidat. Les sujets d'histoire portaient sur la Révolution française, la mise en place des institutions républicaines et la Première guerre mondiale qui était passée immédiatement au rang de savoir scolaire. L'enseignement primaire disposait d'une « *filière longue* » avec des Cours complémentaires conduisant au Brevet élémentaire après 4 années d'études et des Écoles primaires supérieures couronnée par un Brevet supérieur au terme de 4 années de scolarité. Cette filière de l'« *enseignement primaire long* » ne conduisait pas au « *baccalauréat* », interdisant toute nouvelle orientation. Elle préparait au Brevet supérieur qui ne donnait pas accès à l'université,

exception faite pour les candidats ayant obtenu une moyenne de 12/20 en mathématiques et en français, seuls autorisés à s'inscrire à la Faculté des Sciences. Les Écoles normales primaires avaient une scolarité comparable et leurs élèves ne pouvaient aspirer qu'à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud ou de Fontenay-aux-Roses pour les jeunes filles. Ces deux établissements formaient les professeurs des écoles normales et les inspecteurs primaires. Certes, des études plus poussées rapprochaient désormais les enseignements des grandes écoles primaires de ceux de l'université et « *l'esprit de Saint-Cloud* », entièrement orienté à l'origine vers la formation des cadres supérieurs de l'enseignement primaire, subissait une lente érosion ; mais cette évolution se faisait en dépit des réticences de l'enseignement primaire qui voyait son seul établissement de niveau supérieur dévoyé de sa vocation première, et des réserves du secondaire dépossédé du monopole de l'accession à l'université .

Le corps des instituteurs faisait preuve d'une grande homogénéité, avec un recrutement issu très largement des écoles normales primaires qui représentait une promotion sociale très recherchée dans les milieux populaires. La Grande guerre n'avait pas été une coupure pour le syndicalisme des enseignants et la Fédération des Amicales d'instituteurs qui avait adhéré à la Confédération Générale du Travail (Cgt) réformiste de Léon Jouhaux s'était transformée en septembre 1919 en Syndicat National des Instituteurs (Sni). La revue « *L'École émancipée* » ouvrait ses colonnes aux intellectuels du groupe « *Clarté* » qui entendaient promouvoir une internationale de la pensée à côté de celle des peuples et regardaient de plus en plus vers la révolution soviétique ; mais elle se faisait aussi l'écho des controverses entre Henri Barbusse qui plaçait le combat révolutionnaire dans la continuité de la lutte contre la guerre, et Romain Rolland partisan d'une résistance non-violente. « *L'École émancipée* » devint l'organe de la Fédération des Syndicats d'Instituteurs qui adhéra à la Confédération Générale du Travail Unitaire (Cgtu) d'obédience communiste, pendant que le Sni restait affilié à la Cgt socialiste. Une longue querelle s'ensuivit entre les adeptes d'une éducation humaniste préservant la neutralité politique et les partisans d'une éducation prolétarienne considérant la lutte des classes comme un élément rationnel de la pensée. Le droit syndical fut reconnu aux fonctionnaires en 1924 et le Sni se tailla rapidement une place prépondérante dans la profession, devenant tout-puissant dans les nominations et les promotions des maîtres. Disposant d'un puissant hebdomadaire « *L'École libératrice* » et d'une maison d'édition « *S.U.D.E.L.* » qui publiait des manuels scolaires inspirés par son idéologie, il était non seulement une force syndicale capable de dicter sa loi à l'administration en matière de programmes et de gestion des personnels, mais aussi une puissance politique avec laquelle le gouvernement devait compter. L'idéologie des instituteurs trouva dans le pacifisme un nouveau cheval de bataille ; mais elle resta figée dans un laïcisme soupçonneux qui n'avait plus de raison d'être. Le Sni joua un rôle important dans la formation du Front populaire ; mais il ne parvint pas à lui imposer son programme, son pacifisme l'opposant aux militants ouvriers séduits par une politique antifasciste plus active.

Les instituteurs militaient en grand nombre dans l'Union fédérale, la plus importante des associations d'anciens combattants, et ils lui imprimaient une orientation qui

unissait le sens civique à l'amour de l'humanité, en condamnant tout militarisme. Une forte tendance de pacifisme intégral se manifestait dans leurs rangs avec des slogans sans équivoque « *Mieux vaud vivre allemand que mourir français* ». La réussite des instituteurs était incontestable, les maîtres formant un personnel compétent uni dans un groupe homogène et solidaire. Leur enseignement éduquait la majorité des citoyens et leur inculquait un état d'esprit jaloux des libertés individuelles (l'école primaire publique scolarisait 4.435.821 élèves en 1938, contre 930.825 dans l'enseignement privé). Le succès des instituteurs était lié à celui du radicalisme en politique qui reposait sur la laïcité de l'État et l'attachement aux usages parlementaires ; mais cette conception de la démocratie demeurait inséparable de celle de la paix à laquelle elle était prête à tout sacrifier. Le rayonnement de l'école primaire restait entaché d'un certain pessimisme de l'intelligence et d'un volontarisme privé d'illusion. Cet humanisme au scepticisme un peu désabusé se nourrissait d'une interprétation rationnelle de la laïcité inapte à percevoir les évolutions de l'époque.

Face à cette forteresse politique et sociale, se dressait la redoutable puissance de l'enseignement secondaire illustrée par le rayonnement incontesté du lycée et des collèges. Les meilleurs enseignants sortaient de l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm à Paris, un établissement qui n'avait sans doute jamais joui d'un aussi grand prestige. À l'image d'Edouard Herriot ou de Paul Painlevé, les normaliens jouèrent un rôle majeur dans la vie politique et intellectuelle de l'entre-deux-guerres. Ils se recrutaient dans la petite bourgeoisie républicaine, les jeunes gens issus des milieux populaires ne représentant que 8 à 16% des normaliens alors que ces catégories sociales comptaient pour 77% de la population active. Par l'intermédiaire des inspecteurs généraux, eux-mêmes souvent anciens normaliens, l'École Normale Supérieure drainait vers elle les meilleurs élèves des lycées. Une bourse d'études, une place d'interne dans un grand lycée parisien ou dans une classe préparatoire aux grandes écoles permettaient d'orienter le bénéficiaire vers la « *voie royale* ». Le boursier faisait partie intégrante du décor normalien, comme le fils de fonctionnaire qui constituait la moitié des effectifs de l'école. Les fils d'enseignants représentaient 30% des promotions, alors que les enseignants étaient moins de 1% de la population. Depuis l'« *Affaire Dreyfus* », les normaliens étaient politiquement engagés à gauche, à l'exception d'une minorité de catholiques.

L'humanisme cartésien d'Alain (Emile Chartier) rayonnait sur l'enseignement secondaire français et devait servir de référence initiale à des penseurs aussi différents que Raymond Aron, Sartre ou Merleau-Ponty. Dans la grande tradition du spiritualisme français, Alain refusait un inconscient conçu comme une instance autonome ayant plein pouvoir sur l'être. Il insistait sur la liberté de l'esprit, l'enseignement devant contribuer à un développement intellectuel respectueux de la singularité des individus. La défense des libertés et des droits du citoyen passait par une fidélité à des réalités concrètes qui aidait à se défier des tyrannies dissimulées dans l'organisation du monde moderne. Celles-ci côtoyaient la guerre « *nauffrageuse* » qui déchaînait des passions paralysantes pour la responsabilité morale. Les lettres classiques régnaient sur l'enseignement des lycées. Le corps enseignant était si attaché au grec et au latin

qu'il refusait toute objection à leur encontre. Cet attachement n'avait rien de romantique, les humanités classiques irriguant la langue, la littérature, le droit et la culture. L'intérêt du latin résidait dans une logique essentielle, non seulement pour apprendre à rédiger en français mais aussi dans une gymnastique intellectuelle indispensable à la formation de l'esprit. Les sections modernes n'étaient que tolérées au lycée et les professeurs de lettres classiques exigeaient d'y enseigner le français.

Les lycées disposaient d'un personnel nombreux et qualifié. L'attrait de la carrière était incontestable avec 700 à 800 candidats par an au concours de recrutement de l'agrégation pour une centaine de places. L'enseignement secondaire représentait l'un des véhicules de l'ascension sociale française, les $\frac{3}{4}$ de ses membres étant issus de familles qui n'avaient pas reçu elle-même cet enseignement. La hiérarchie de leur traitement évoluait de façon confuse, un contraste s'établissant entre le cadre parisien et celui de province. La promotion la plus recherchée concernait les classes préparatoires aux grandes écoles des grands lycées parisiens où le professeur agrégé trouvait de meilleurs élèves, un prestige identique et des traitements aussi avantageux qu'un universitaire de province. Les professeurs licenciés bénéficiaient aussi d'améliorations substantielles de traitements, notamment en fin de carrière. Dans l'ensemble, l'enseignement assurait aux professeurs des carrières comparables à celles de la magistrature ou de l'armée. Ils ne vivaient pas dans le luxe, mais menaient une carrière décente. L'alignement progressif de l'enseignement secondaire féminin sur celui des lycées fut facilité par la Grande guerre, les enseignantes remplaçant leurs collègues mobilisés. Cette assimilation correspondait au droit des femmes à l'instruction. Alors que la presse conservatrice de la fin du XIX^e siècle voyait dans la lycéenne l'incarnation de l'émancipation féminine, celle-ci était devenue la « jeune fille rangée » chère à Simone de Beauvoir.

Le désir d'autonomie du secondaire se retrouvait au « *petit lycée* ». Il s'agissait de classes primaires où enseignaient des maîtres distincts des instituteurs. Beaucoup de parents d'élèves tenaient à ce que leurs enfants fréquentent le « *petit lycée* » avant de poursuivre leur scolarité secondaire sans passer par « *l'école communale* ». En 1935, moins d'un lycéen sur deux venait de l'école primaire. L'image du secondaire restait celle d'un monde clos et les professeurs passaient pour des érudits sceptiques, prisonniers d'une vision désuète de l'enseignement. Ils avaient une haute opinion de leur condition et se considéraient comme une élite. Bardés de diplômes prestigieux, ils ne jouissaient pourtant d'aucune considération auprès de la bourgeoisie de province qui les connaissait mal car ils étaient souvent étrangers à la ville et n'y jouaient aucun rôle économique. Les professeurs étaient des « *boursiers* » et non pas des « *héritiers* ». Les classes dirigeantes appréciaient pourtant les humanités classiques et elles exigeaient qu'elles fussent dispensées à leurs enfants, cet entêtement s'expliquant par la mentalité de l'époque. Les enseignants du secondaire étaient devenus les délégués naturels d'une démocratie provinciale que tout poussait vers un radicalisme politiquement avancé et socialement modéré. Leur engagement intellectuel dans des sociétés de pensée précédaient leur entrée en politique et ils s'étaient habitués au syndicalisme plus qu'ils ne le souhaitaient vraiment. Le Syndicat National des professeurs de lycée était corporatif et

apolitique. Certes, la Fédération générale de l'enseignement qui adhéraît à la Cgt joua un rôle au sein du Front populaire, mais elle était très minoritaire. Le Syndicat Général de l'Éducation Nationale (Sgen) regroupait des enseignants catholiques exerçant dans les établissements publics. Il était affilié à la Confédération Française des Travailleurs Chrétiens (Cftc), mais restait attaché à la laïcité en se démarquant d'une image confessionnelle. Dans l'ensemble, le syndicalisme des enseignants du secondaire se montrait prudent et modéré.

L'hécatombe de la Grande guerre exigeait la formation de nouvelles élites ouvertes au progrès moderne en faisant appel aux sciences et aux langues vivantes. Une réforme globale s'imposait permettant aux humanités classiques de cohabiter avec elles en allégeant des programmes trop chargés ; mais elle répondait aussi à des nécessités politiques et sociales, l'avenir de la démocratie nécessitant une adaptation de l'enseignement secondaire à la promotion des enfants du peuple. La réforme de 1925 organisa le second cycle des lycées en 3 sections : latin-grec, latin-sciences et langues-sciences, qui conduisaient aux baccalauréats de philosophie et de mathématiques. La surcharge des programmes et le surmenage des élèves incitèrent à un allègement d'horaires qui furent réduits entre 21 et 25 heures hebdomadaires en 1931. Un recrutement sélectif permettait de conserver des classes de 25 élèves seulement ; mais la croissance des effectifs des lycées était continue, imputable en partie au développement de l'enseignement pour les jeunes filles. Le baccalauréat conservait toute sa valeur sociale et le nombre de candidats ne cessait d'augmenter. Ils étaient 44.000 en 1934 et 76 000 en 1938. La proportion de reçus restait la même, de l'ordre de 35%, le nombre de bacheliers passant à près de 27 000 en 1938, les 2/3 étant issus de sections littéraires ; mais beaucoup d'observateurs s'inquiétaient de l'indulgence des jurys d'examen.

Le problème de la surpopulation scolaire se posait avec toujours plus d'actualité. La rigueur sélective du lycée en interdisait l'accès au plus grand nombre qui venait surcharger les classes des Cours complémentaires et des Écoles primaires supérieures. Le directeur général de l'enseignement primaire Paul Lapie avait tenté vainement de rapprocher les deux types d'enseignements en modifiant les épreuves des Brevets élémentaire et supérieur. Deux conceptions ne tardèrent pas à s'affronter. Le Sni souhaitait prolonger l'obligation scolaire à 14 ans, amputant ainsi l'enseignement secondaire de ses deux premières années au profit de l'école primaire. Les défenseurs du secondaire n'étaient pas hostiles à un élargissement de la clientèle des lycées ; mais ils redoutaient qu'elle débouchât sur une amputation de son premier cycle. Ils entendaient maintenir l'unité de cette scolarité jusqu'au baccalauréat, la culture étant le fruit d'un long processus d'adaptation. L'esprit de corps maintenait un strict cloisonnement entre les deux enseignements. Il sévissait d'ailleurs à l'intérieur d'entre eux, les professeurs refusant d'être inspectés par des inspecteurs ne disposant pas d'un diplôme au moins égal au leur.

Un décret-loi d'Edouard Herriot avait essayé en 1925 d'organiser des cours communs aux élèves des collèges et à ceux des Écoles primaires supérieures, rapprochant ainsi deux types d'enseignement de catégories différentes : celui des collèges du secondaire et celui de l'« *enseignement primaire long* » dont les effectifs ne cessaient

d'augmenter (135.000 élèves en 1930). Cette expérience, limitée à 150 établissements, échoua pour des raisons pédagogiques, démographiques et administratives. Les sections regroupées relevaient de Directions générales et d'inspections différentes, appartenant aux enseignements primaire et secondaire, qui voyaient d'un œil critique un regroupement risquant de porter atteinte à leurs prérogatives respectives. En outre, les niveaux culturels trop différents des élèves rendaient difficile la formation de classes homogènes. En fait, le contenu de l'« *enseignement primaire long* », l'esprit dans lequel il était dispensé et la formation de ses maîtres n'avaient rien à voir avec le secondaire. La différence était qualitative et elle ignorait la dimension spirituelle du secondaire. L'enseignement du français des Écoles primaires supérieures ignorait l'art de la composition suggéré par le maniement des idées générales, celui de la transition dicté par l'organisation de la pensée et l'aptitude à la conclusion révélatrice des capacités de synthèse. L'art du secondaire résidait justement dans le passage de l'arithmétique à la géométrie, de la rédaction à la composition française, de la récitation à la poésie, de l'histoire de France à l'Histoire et de la morale à la philosophie. L'opinion se persuada que l'« *école unique* » était devenue la plateforme électorale du parti radical. La question de l'accès à l'enseignement secondaire se posait plus que jamais sous le double effet de la gratuité de cet enseignement (1927) et de la pression démographique (800.000 enfants nés en 1920 et autant en 1921). En 1927, les lycées et les collèges n'accueillaient que 2.609 élèves, contre 12.606 dans les Écoles primaires supérieures. L'aménagement du Certificat d'études primaires (Cep) en examen d'entrée dans l'enseignement secondaire se heurtait aux défenseurs de l'école primaire qui voulaient lui conserver son caractère de sanction de la scolarité obligatoire. Pour contenir l'afflux de candidats, il fallut instaurer en 1933 et 1934 un examen d'entrée au lycée et au collège organisé par des enseignants du secondaire. De même, l'assimilation des maîtres du « *petit lycée* » au corps des instituteurs se heurta à une vive résistance des défenseurs de l'enseignement secondaire et elle ne sera réalisée qu'au cours des années 1960.

Député radical du Loiret et ministre de l'Éducation nationale du Front populaire, Jean Zay était étranger au monde de l'enseignement, mais parfaitement conscient des problèmes auquel il était confronté. Il entra en fonction en juin 1936 et ne quitta la rue de Grenelle qu'en septembre 1939, utilisant cette présence au ministère pour décider d'importantes réformes. Le plan aménagé par le recteur Châtelet, nommé directeur général de l'enseignement secondaire, prévoyait la création d'un seul type d'enseignement. L'école primaire devenait le premier degré d'un enseignement assurant une continuité avec le secondaire, lui-même partagé en deux degrés. Il fallait pour cela accélérer le mouvement de suppression du « *petit lycée* » et abaisser l'âge du Certificat d'Études Primaires de 14 à 11 ans, afin que cet examen de fin d'études du premier degré coïncidât avec celui d'entrée dans le second. La création d'un second degré homogène supposait la transformation des trois types d'établissements (lycée, collège et École primaire supérieur) en sections classique, moderne et technique. Afin d'éviter les difficultés administratives rencontrées par les précédentes tentatives de réforme, le ministre créa trois nouvelles directions générales correspondant aux trois degrés d'enseignement. Les programmes respectaient le parallélisme des classes du lycée, du

collège et de primaire supérieure. L'orientation des élèves entre ces trois sections se faisait dès la première année du second degré, dans une « *classe vestibule* ». Le projet de Jean Zay, en avance sur son temps, se caractérisait par la notion d'orientation ; mais l'expérience tentée dans 200 établissements se limita à un seul trimestre d'enseignement sans latin avant d'être abandonnée.

La politique du ministre fut vivement combattue par le Sni qui lui reprochait de rejeter toute idée d'enseignement primaire prolongé, englobant les deux premières classes du secondaire afin de scolariser dans le primaire tous les enfants jusqu'à 14 ans. En outre, la logique du projet ministériel devait permettre aux futurs instituteurs de préparer le baccalauréat au lycée. Les écoles normales primaires devenaient des Instituts pédagogiques recrutant leurs élèves après le baccalauréat pour deux années de formation professionnelle. Le Sni s'insurgeait contre de telles prétentions qui envisageaient la disparition de « *séminaires laïques* » jugés indispensables à la formation civique et morale des instituteurs ; mais ce syndicat n'était pas parvenu à faire prévaloir son programme laïciste au sein de la coalition du Front populaire et il se trouva isolé lorsqu'il prétendit défendre une laïcité que ses partenaires ne jugeaient pas menacée. Jean Zay dut également faire face aux défenseurs de l'enseignement secondaire qui lui reprochaient de porter atteinte à son unité, notamment au niveau du premier cycle. Le ministre fut très attaqué par la presse nationaliste qui lui reprochait ses sympathies pour les « *Rouges espagnols* » et dénonçait l'anticléricalisme de ses réformes scolaires. La gauche politique n'épousa pas ces querelles et se félicita de l'« *heureuse réforme* ». Le sociologue rationaliste Albert Bayet, qui défendait les libertés républicaines dans les journaux radicaux, applaudit dans « *L'Oeuvre* » « *l'égalité des enfants devant l'instruction* » ; mais la presse reprocha souvent à Jean Zay de détruire l'enseignement et la plupart de ses réformes restèrent lettre morte.

L'action du ministre ne s'en tint pas là. Une opinion relevant d'un certain anti-intellectualisme ambiant s'inquiétait du surmenage scolaire qui provoquait chez les élèves un état d'inquiétude préjudiciable à leurs études. Le but du baccalauréat n'était pas d'attester la connaissance sans faille de toutes les parties du programme, mais de tester l'intelligence et la méthode du candidat. Dans cet esprit, Jean Zay mit en place un service de médecine préventive dans l'enseignement et surveilla le respect des normes sanitaires dans les constructions scolaires. Soutenu par son directeur de cabinet Alfred Rosier, un ancien militant de l'Union Nationale des Etudiants de France (Unef) très favorable aux œuvres sociales, le ministre donna une impulsion nouvelle à l'organisation des cantines scolaires et des colonies de vacances ; mais Jean Zay fut aussi le créateur de la radio scolaire, du Conseil Supérieur des Œuvres et du Centre National de la Recherche Scientifique (Cnrs). Il a même été à l'origine du festival de Cannes, afin de ne pas laisser aux dictatures le monopole cinématographique de celui de Venise. D'ascendance juive et protestante, franc-maçon et antinazi, figure phare du Front populaire, Jean Zay était un bouc-émissaire idéal pour le régime de Vichy et il sera assassiné par la Milice en 1944.

Le sous-secrétariat d'État aux Sports et aux Loisirs, rattaché au ministère de l'Éducation Nationale, incombait à Leo Lagrange qui resta en fonction jusqu'en 1938. Pen-

dant ces quelques mois, Leo Lagrange et son équipe composée de son épouse Madeleine, d'Edouard Dolleans et de Claude Fuzier, vont organiser le tourisme populaire afin de meubler les 15 jours de congés payés octroyés aux salariés par les Accords Matignon de juin 1936 ; mais Leo Lagrange voulait forger un modèle démocratique du temps libre, s'opposant au contrôle autoritaire de l'État dans les pays totalitaires. Son action se développa au niveau des vacances en plein air et de la culture populaire. Il accompagna les congés payés de tarifs ferroviaires spéciaux et de places d'hébergement bon marché sur les lieux de vacances. Le ministère patronna également des troupes théâtrales comme la « *Roulotte des quatre saisons* » ou le « *Théâtre du peuple* » de la Cgt.

Le sport se développait et les Jeux olympiques en faisaient une affaire d'État. Il devenait un spectacle et les écrivains s'en emparaient pour véhiculer des valeurs de partage et de fraternité. Les défenseurs de l'Éducation physique lui restaient pourtant très hostiles. La spécialisation sportive provoquait des déformations physiques et des dommages sociaux, sans oublier les vices d'orgueil et de vanité. Les éducateurs craignaient que l'apprentissage du sport ne lui enlevât tout caractère ludique et les médecins s'opposaient à l'organisation de compétitions pour enfants. Seules les pratiques naturelles de la gymnastique pouvaient répondre à un véritable dessein éducatif. Dès sa formation, le Front populaire abandonna l'apolitisme de la charte olympique. La Fédération Sportive et Gymnique du travail (Fsgt) naquit en 1934 en cultivant sa singularité militante. Elle voulait lutter contre la menace fasciste et montrer que le sport pouvait se pratiquer en France autrement que dans des associations religieuses ou patronales. Les gouvernements de Front populaire ne remirent pas en cause le caractère hygiénique de l'éducation physique parfaitement illustré par la création de l'École Nationale Supérieure d'Éducation Physique et par l'introduction d'une demi-journée de plein air dans l'enseignement public ; mais Leo Lagrange voulait dépasser la conception du « *sport spectacle* » et amener les masses populaires à la pratique sportive. Le ministre créa un Conseil Supérieur des Sports pour coiffer toutes les fédérations sportives et un Institut National des Sports. Un Brevet Sportif Populaire fut décerné au terme d'épreuves de course, de lancer, de saut et de grimper. Toutefois, Leo Lagrange restait préoccupé par les excès du sport à l'école et il voulait éviter tout élitisme. La jeunesse devait retrouver la joie de vivre et le sens de sa dignité. La conviction d'une dégénérescence de la race française persistait et le sport restait étranger aux programmes d'enseignement.

Le succès du scoutisme naquit de la récupération de plusieurs tendances de la société enfantine traditionnelle : l'esprit de groupe devenu un système d'équipes, la part faite au goût de l'aventure, le rite alimenté par un folklore revu et corrigé. Une hiérarchie autonome, constituée par les jeunes eux-mêmes, permettait la participation de tous aux responsabilités. Le camp scout servait à extraire le garçon de son milieu familial et la pédagogie du scoutisme prenait ses distances avec celle de l'école, l'importance du corps et des jeux tournant le dos à l'intellectualisme scolaire. A la valorisation de la nature s'ajoutait la fraternité universelle d'une famille spirituelle qui s'opposait à la lutte des classes. Les Jeunesses communistes, organisées sur le modèle

soviétique des « *Pionniers* », reprochaient au scoutisme l'infantilisme de ses activités et elles s'efforçaient de contrecarrer son influence considérée comme bourgeoise.

Une caractéristique de l'entre-deux-guerres fut la permanence des modèles éducatifs de la société bourgeoise. Les journaux d'enfants et la presse pour les jeunes étaient un parfait exemple de cette continuité. Ils relaient les exploits de détectives en herbe, l'énigme policière connaissant un immense succès. Le jeune lecteur appréciait la vivacité et la spontanéité de ses héros redresseurs de torts. Il était prêt à suivre des personnages bien campés en chevaliers flamboyants partant en croisade contre les trafiquants de tout poil dans des feuilletons qui voyageaient d'une aventure à l'autre. Des épopées mêlaient des traces de héros de l'Antiquité, de chevaliers de la Table Ronde et du mythe américain, sans oublier Tarzan seigneur de la jungle. La majeure partie des publications pour enfants des années 1930 se limitaient au divertissement ; mais l'actualité faisait parfois irruption avec son cortège de brutalités et d'agressivité. Les sujets politiques s'infiltraient dans la presse enfantine, poussés par le contexte de l'époque et l'imminence de la guerre.

Au lendemain de la Grande guerre, les colonies de vacances se multiplièrent. Elles connurent un succès indiscutable, passant de 170.000 à 420.000 colons entre 1926 et 1936. L'implantation rurale des colonies permettait aux petits citadins d'établir un contact avec la nature et la vie paysanne. Leur installation matérielle était généralement des plus rudimentaires, les enfants assurant une partie des tâches ménagères et les horaires rappelaient ceux de l'internat scolaire. La colonie ne brillait pas par l'imagination pédagogique, les jeux de ballon étant les plus appréciés pour favoriser la sociabilité et l'épanouissement de la personnalité. On affectionnait les grandes promenades en se déplaçant toujours en rangs. L'entre-deux-guerres fut l'âge d'or des colonies municipales, les communes socialistes et communistes jouant un rôle de pionnier. Celle d'Ivry-sur-Seine resta célèbre pour son service municipal des colonies de vacances et ses installations à Mathes, sur la côte atlantique. Le Front populaire fut à l'origine d'un rajeunissement de l'institution. Leo Lagrange donna aux colonies de vacances leur premier cadre réglementaire en vue de l'édification d'un système national. Les congés payés provoquèrent une forte croissance de leurs effectifs qui dépassèrent les 500.000 enfants et elles devinrent un lieu privilégié de leur développement. Grâce au concours de diverses filières de formation et surtout celui des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (Cemea), les colonies appliquèrent une pédagogie plus inventive où le jeu était conçu comme une fenêtre ouverte sur la véritable nature de l'enfant. Leo Lagrange entendait créer un nouveau type de formation, rompant avec l'élaboration d'un univers enfantin trop étroitement lié à l'école et à la famille.

Introduites en France par Marc Sangnier après leur succès en Allemagne, les premières Auberges de Jeunesse regroupées dans une Ligue française (1929) devaient aider au rapprochement des peuples. Le Centre laïque des Auberges de Jeunesse fut créé à son tour en 1933 et au même moment l'écrivain pacifiste Jean Giono lançait en Provence les Auberges du nouveau monde. Le Front populaire va donner une impulsion décisive au mouvement. De 1935 à 1936, on passe de 90 à 229 auberges et de 10.000 à 26.000 nuits d'hébergement. Les 4/5 sont le fait du Centre laïque, la Ligue

de Marc Sangnier ne jouant plus qu'un rôle secondaire. Ces progrès s'expliquent par l'accroissement des subventions publiques et par l'allongement du temps consacré aux loisirs. Le souhait de Leo Lagrange était d'arriver à 10 000 auberges dans le pays pour que toute la jeunesse puisse voyager et s'instruire ; mais on en dénombrait 300 seulement en 1939 avec 40.000 adhérents. Depuis décembre 1934, le *Cri des Auberges de Jeunesse*, tiré à plus de 10.000 exemplaires en 1936, servait de bulletin de liaison à tous les « *ajistes* ». La mixité et l'usage du short étaient de règle mais les rapports entre filles et garçons n'y dépassaient pas les limites de la franche camaraderie. Le « *père* » et la « *mère* » surveillaient les « *gavrochards* » qui cherchaient un moyen économique de s'amuser à la mer ou à la montagne en se moquant de l'« *esprit ajiste* ». Les auberges connurent un immense succès à partir de 1937 lorsqu'elles accueillirent les jeunes ouvriers. L'esprit pacifiste dominait largement parmi ces milliers de jeunes qui profitaient des premiers congés payés pour se lancer sac au dos sur les routes. Ils étaient affamés d'espaces verts, ennemis déclarés de la vie urbaine, de l'automobile et du « *progrès* ». Dans les auberges implantées en pleine nature, on discutait « *art nouveau* » et politique, révolution et vie quotidienne, paix et objection de conscience pendant d'interminables veillées autour de la cheminée, émaillées de chansons à la belle étoile. Les espoirs ambigus de ces écologistes de la première heure étaient aussi ceux d'apprentis régionalistes qui découvraient les charmes du « *terroir* », du sol et des racines. Le mythe de la terre était au cœur des discussions de ces hédonistes du retour aux origines. Ils ne voulaient pas croire à la guerre, même après la signature du pacte germano-soviétique d'août 1939. Leo Lagrange, qui présidait le Centre laïque des Auberges de jeunesse depuis la dislocation du Front populaire, y voyait une œuvre de réconciliation des peuples ; mais il était trop tard pour réaliser une aussi vaste ambition. Leo Lagrange tomba sur le front de l'Aisne en 1940 et son nom restera lié dans la mémoire nationale aux aspects plus réalistes de son œuvre.

La III^e République s'achevait après avoir dispensé un enseignement primaire qui ambitionnait la formation d'un citoyen responsable. La gratuité de l'enseignement secondaire public et la prolongation à 14 ans de la scolarité obligatoire furent les principales conquêtes de l'entre-deux-guerres dans le domaine scolaire ; mais ce sont les écoles primaires supérieures qui assureront un début de démocratisation de l'enseignement jusqu'aux années 1960. L'École jouait son rôle d'intégration sociale et parvenait à insérer dans la nation française un flux régulier d'immigrants. Son idéologie laïque puisait dans le traumatisme de l'hécatombe de la Première guerre mondiale les thèmes humanitaires de son pacifisme ; mais une certaine sclérose intellectuelle provoquait un décalage manifeste entre son immobilisme et l'évolution de la connaissance pédagogique stimulée par la connaissance du développement de l'enfant. La formation des instituteurs exigeait une ouverture sur une culture générale et les Écoles normales primaires devaient revenir à leur finalité première d'expérimentation des pédagogies nouvelles. Le contexte de l'entre-deux-guerres se prêtait à la mise en valeur des sciences et l'esprit du temps affectionnait l'ouverture sur la vie. Ces grandes tendances de l'époque ne remettaient pourtant pas en cause la prépondérance des humanités classiques et les tentatives d'élargissement et de diversification de l'ensei-

gnement secondaire se heurtaient à des obstacles administratifs et culturels doublés de rivalités corporatistes. La seule réussite dans ce domaine concerna l'enseignement féminin, devenu l'égal de celui des garçons. L'esprit du temps s'efforçait d'échapper à l'intellectualisme du monde scolaire en imaginant une société dotée d'une hiérarchie autonome reposant sur l'esprit d'équipe et le goût de l'aventure. Les mouvements de jeunesse furent les premiers à accomplir cette tâche de socialisation de l'enfance. Le Front populaire donna une impulsion vigoureuse à l'Éducation nationale en élargissant la conception d'instruction publique à la prévoyance sociale, à l'hygiène du corps et de l'esprit, aux activités physiques, à la culture populaire, au tourisme et aux loisirs ; mais les réformes de Jean Zay échouèrent dans leur tentative de démocratisation de l'enseignement et la sélection se maintint aux dépens de l'orientation. La jeunesse des années 1930 rêvait de vivacité et de spontanéité, de redressement des torts et de débrouillardise, d'esprit d'aventure et de vie en pleine nature. Ses méditations intellectuelles sortaient des sentiers battus du libéralisme, du nationalisme et du marxisme. Elles cherchaient une voie médiane entre le capitalisme et le collectivisme, la démocratie et la dictature, la science et la vie, la nation et l'universel. Cet esprit des années 1930 et son cortège d'utopies généreuses inspirera, au-delà d'engagements politiques contradictoires, certaines mesures du régime de Vichy aussi bien que des projets de réforme de la Résistance.

Bibliographie

- Cabanel, Patrick. 2002. *La République du Certificat d'Études. Histoire et anthropologie d'un examen (XIX-XX° siècle)*, Paris : Belin.
- Caspar Pierre, Luc Jean-Noël, Savoie Philippe. 2005, *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon : Inrp.
- Girault, Jacques. 1996. *Instituteurs, professeurs, une culture syndicale dans la société française (fin XIX°-XX° siècle)*, Paris : Publications de la Sorbonne.
- Héry, Évelyne. 2007. *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au 20° siècle*, Paris : L'Harmattan.
- Laneyrie, Philippe. 2000. "Les scouts de France entre les deux guerres. Idéologies, prescriptions et pratiques pédagogiques", dans *À l'école de l'aventure. Pratiques sportives de plein air et idéologie de la conquête du monde : 1890-1940*, dir. Pociello Christian, Denis Denis, 175-188. Paris : Pus.
- Lee Downs, Laura. 2009. *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*, Paris : Perrin.
- Loubes, Olivier. 2012. *Jean Zay*, l'inconnu de la République, Paris : Colin.
- Prost, Alain. 2004. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. IV : *Depuis 1930*, Paris : Perrin.
- Tetart, Philippe. 2004. *Histoire du sport en France*. Vol. 1. *Du Second Empire au régime de Vichy*, Paris : Vuibert.
- Verneuil, Yves. 2005. *Les Agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris : Belin.

RECENSIONI

