

## Le sport dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive française durant les années 1960

De l'égalité d'accès aux inégalités de réussite

Michaël Attali et Jean Saint-Martin

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ress/1160>

DOI : 10.4000/ress.1160

ISSN : 1663-4446

### Éditeur

Librairie Droz

### Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2012

Pagination : 101-125

ISBN : 978-2-600-01613-1

ISSN : 0048-8046

### Référence électronique

Michaël Attali et Jean Saint-Martin, « Le sport dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive française durant les années 1960 », *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 50-1 | 2012, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ress/1160> ; DOI : 10.4000/ress.1160

---

# LE SPORT DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE FRANÇAISE DURANT LES ANNÉES 1960

*DE L'ÉGALITÉ D'ACCÈS AUX INÉGALITÉS DE RÉUSSITE*

MICHAËL ATTALI & JEAN SAINT-MARTIN

Université Joseph Fourier-Grenoble I – SENS  
m.attali@wanadoo.fr / j.saint-martin@orange.fr

**Résumé.** S'inscrivant dans le cadre d'une histoire culturelle de l'éducation, cette recherche vise à porter une attention sur les pratiques d'enseignement et leurs effets sur l'appropriation des contenus dans une période de rupture importante de l'histoire de l'école française. À partir d'une analyse des publications professionnelles et des expérimentations pédagogiques des enseignants d'éducation physique et sportive dans les années 1960, la représentation du sujet à former questionne la notion même d'égalité qu'il s'agira de saisir dans sa diversité. L'égalité par le sport comme outil pédagogique apparaît comme un facteur d'aggravation des inégalités de réussite en éducation physique et sportive en raison de la faible prise en compte des différences sociales et de genre des élèves. Présentée comme une réforme démocratisante de l'éducation physique et sportive, l'introduction du sport dans l'éducation physique durant les années 1960 participe de l'accroissement des inégalités en raison d'une attention portée davantage sur les savoirs à enseigner que sur les outils à mettre en œuvre pour instruire et éduquer la jeunesse de France.

**Mots-clés:** éducation physique, jeunesse, enseignement secondaire, inégalités, France.

**Abstract.** As part of a cultural history of education, this research highlights the teaching practices and their effects on the appropriation of the contents during one time of important rupture of the French school History. Starting from an analysis of the professional publications and Educational Initiatives of PE, we will show that the search of equality by sport was a factor of aggravation of the inequalities of school achievement. In particular, PE teachers don't appreciate the social and gender differences. Presented like a democratizing reform of the PE, the "Sportivisation" of the PE during the Sixties increases many inequalities because the official attention is more related to teach knowledge that tools to be implemented for informing and educating the France Youth.

**Keywords:** physical education, youth, secondary school, inequalities, France.

## INTRODUCTION

La démocratisation d'accès constitue le principe fondamental de la transformation de l'école en France dans les années 1960 (Robert, 2010). Dans ce cadre, l'ensemble des disciplines sont convoquées afin de contribuer à sa mise en œuvre correspondant à une véritable révolution culturelle. Les enseignants d'éducation physique et sportive n'y échappent pas, et sous l'effet conjoint de nouveaux besoins sociaux et d'orientations institutionnelles, transforment les contenus d'enseignement de l'éducation physique et sportive en faisant du sport l'objet unique de leur enseignement (Attali et Saint-Martin, 2007). Obligatoire depuis 1880, l'éducation physique a été marquée par plusieurs conceptions ayant participé à façonner son enseignement. L'éducation physique française a ainsi produit plusieurs courants ayant donné lieu, pour chacun d'eux à des méthodes (Collinet, 2000) s'opposant tout particulièrement sur la conception du sujet à former et sur les perspectives sociales de la pratique. La conformité au modèle scolaire apparentée à une forme d'orthodoxie (Arnaud, 1983) a constitué pendant longtemps la principale grille d'analyse sans que les modalités concrètes d'intervention aient fait l'objet d'une véritable attention. Dans une position difficile et enseignée le plus souvent de façon aléatoire jusqu'aux années 1960, l'éducation physique a paru déterminée par sa capacité à se conformer aux normes et valeurs scolaires sans que d'autres éléments d'explication ne soient envisagés (Denis, 2003). L'enjeu de cette recherche est donc de dépasser cette appréhension communément partagée dans la plupart des publications sur le sujet et de s'engager sur les effets éducatifs des choix engagés en matière de contenus en vue de préciser les obstacles au changement social par l'intermédiaire des transformations éducatives (Armstrong, 2007).

Principe structurant, la démocratisation de l'école conduit à de nouvelles interrogations sur l'enseignement. Si jusqu'ici les contenus étaient différenciés en fonction des caractéristiques biologiques et sociales des élèves (Attali et Saint-Martin, 2009), l'utilisation exclusive du sport en éducation physique et sportive constitue la règle afin de traiter tous les élèves à égalité. Néanmoins, pour les acteurs politiques et pédagogiques de l'éducation physique et sportive française, il convient d'interroger la notion d'égalité dans toutes ses

acceptations possibles. Ainsi, enseigner les mêmes sports à tous les élèves en éducation physique et sportive ou enseigner des savoirs différenciés pour arriver aux mêmes objectifs, ou bien encore proposer des exercices identiques mais finalisés de manière différente, voire proposer diverses situations d'enseignement pour arriver à des résultats distincts sont autant de suggestions, expérimentations proposées par les enseignants d'éducation physique et sportive soucieux de placer au cœur de leurs interventions pédagogiques la notion d'égalité.

Dans les pratiques quotidiennes, des efforts sont déployés pour appréhender les élèves de manière différente. Il s'inscrivent dans un domaine clivé où la diversité domine (Collinet, Terral, 2007). Alors que certains professeurs d'éducation physique et sportive considèrent l'enfant scolarisé de façon générique, d'autres, au contraire, tentent de différencier leurs enseignements afin de permettre à chacun de réussir. L'appréhension du principe d'égalité et les conceptions qui s'y réfèrent s'avèrent donc centrales (Sadovnik, Semel, 2010) et constituent l'épine dorsale de cette étude. En développant un discours implicite ou explicite sur l'élève, et donc sur la nature de la démocratisation à engager, les enseignants d'éducation physique et sportive expriment l'extrême diversité des points de vue qui animent la communauté enseignante. Allant d'une considération impersonnelle de l'élève, ici considéré comme un être asocial, atemporel, asexué à des élèves dont les singularités socio-culturelles et genrées sont au cœur des problématiques éducatives, ces discours questionnent donc la notion d'égalité et en définitive conduisent à interroger les conséquences d'une démocratisation engagée dans une perspective égalitaire mais ayant accru les inégalités.

Une notion s'implante alors au centre des projets pédagogiques, celle d'aptitude (Dorison, 2010) dont l'ambivalence illustre cette contradiction. Tandis que les partisans de la tradition lui associent systématiquement la question des dons, les partisans de l'innovation tentent de la dépasser afin de permettre à tous les élèves de ne plus être victimes de leur capital génétique et socio-culturel (Hay, Macdonald, 2010). En éducation physique et sportive, par l'intermédiaire de l'entrée massive des activités sportives, l'égalité par le sport constitue un facteur d'aggravation des inégalités de réussite en raison de la faible prise en compte des différences sociales et de genre des élèves qui accentuent celles liées

aux différences naturelles. Présentée comme une réforme démocratisante de l'éducation physique et sportive, la sportivisation de cette discipline participe ainsi durant les années 1960 de l'accroissement des inégalités en raison d'une attention portée davantage sur les savoirs à enseigner que sur les outils à mettre en œuvre pour réellement instruire et éduquer la jeunesse de France.

Afin d'en situer toute la complexité et d'en comprendre les enjeux politiques et socio-culturels, nous avons mené une analyse précise des principales publications professionnelles du champ de l'éducation physique et sportive française entre 1958, au moment où l'éducation physique et sportive devient une préoccupation sociale et politique centrale, et 1967, date à laquelle sont publiées de nouvelles instructions officielles. Ce corpus ouvre des perspectives méthodologiques et offre des données importantes afin de développer un nouvel éclairage sur l'histoire de l'éducation (Myers, Grosvenor, 2011). La revue *Éducation Physique et Sport (EPS)* en constitue l'essentiel dans la mesure où elle occupe une situation de quasi-monopole durant cette période (Lebrun, 2006). Créée en juillet 1950, elle est le résultat de la fusion de plusieurs titres et devient la principale source d'informations pédagogiques pour les enseignants français puisqu'on estime que la totalité y accède durant la période retenue (Leray, 1975). L'ensemble des articles traitant de la question de l'égalité et/ou des inégalités, dans les soixante numéros couvrant la période, a été pris en compte afin de développer les analyses en nous appuyant sur les outils développés pour la presse d'éducation et d'enseignement (Casparid-Karydis, 2003). De manière complémentaire, la revue *L'Homme Sain*, a fait l'objet d'une attention soutenue en relayant le discours de la Fédération Française de Gymnastique Éducative engagée dans la lutte contre les inégalités et opposée aux principes défendus par la revue *EPS*. Enfin, l'analyse de la revue *Éducation Nationale*, dont le lectorat est formé des enseignants et des personnels administratifs, permet d'appréhender le discours de l'Administration scolaire. Son analyse exhaustive apparaît ici comme un outil précieux pour identifier les conceptions dominantes de cette période (Attali, Ottogalli-Mazzacavallo, Saint-Martin, 2008). L'ensemble de ces supports propose ainsi un panorama précis de l'appréhension de l'égalité durant la période retenue. Cette étude s'inscrit donc dans une histoire

compréhensive (Clarke, 2010) reposant sur l'histoire culturelle (Savoie, Bruter, Frijhoff, 2004) visant à faire émerger les formes de pratiques et leurs effets sur l'appropriation des savoirs.

## I. UNE CONJONCTURE ÉDUCATIVE TRANSFORMÉE

Justifiée et articulée avec les réformes structurelles, la transformation de l'éducation physique et sportive au cours des années 1960 relaie les principes humanistes de l'école de la Ve République (Robert, 2010). Alors que jusque-là, les contenus d'enseignement étaient fondés sur des exercices analytiques construits<sup>1</sup> en vue de développer tout particulièrement les caractéristiques morphologiques des élèves (Sarremejane, 2004), les pratiques sportives deviennent structurantes. Modification considérable au plan scolaire, elle l'est d'autant plus socialement puisque le sport à cette époque est réservé en France à une élite (Tétart, 2007). On mesure alors que l'école doit jouer une fonction de démocratisation de cette pratique sociale encore peu répandue. Justifié par sa modernité, il s'agit de s'appuyer sur l'attrait du sport chez les élèves pour en faire un outil éducatif. Selon M. Herzog pour faire profiter l'ensemble de la nation française de tout le potentiel du sport, « il faut donner à tous les jeunes les moyens de développer au maximum leurs possibilités » (1963, p. 5).

Dans cette perspective, le Haut-Commissaire à la Jeunesse et aux Sports entreprend dès 1959 la définition de nouvelles méthodes d'enseignement d'éducation physique et sportive en usage dans les établissements, « d'abord pour rendre attrayantes les leçons et, ensuite, pour orienter les méthodes vers une initiation aux sports et aux activités de plein air » (Herzog, 1959, p. 59).

Loin d'être réservée aux seuls responsables institutionnels, cette position est relayée par les enseignants d'éducation physique et sportive. Ainsi concernant une activité encore peu répandue, un enseignant d'un lycée technique affirme que « cette expérience est inspirée par le désir de rendre le ski plus

1 Ils correspondent à des mouvements localisés sur un membre ou une zone corporelle dont l'objet est un développement musculaire sans finalité pratique. Ils sont à ce titre créés par l'intervenant sans qu'ils aient une quelconque signification culturelle ou sociale.

démocratique » (Anné, 1965, p. 69). Comme pour beaucoup d'enseignants de cette période, il suffit de proposer une activité et les savoirs qui lui sont associés pour que les élèves se l'approprient.

L'uniformité qui anime les réformes scolaires de ces années (D'Enfert, Kahn, 2011) prend ainsi un sens particulier en éducation physique et sportive. Cette position est d'ailleurs avancée par les concepteurs d'un modèle de sport éducatif, sensible aux thèses des partis politiques de gauche, politiquement opposés à M. Herzog mais en accord sur les enjeux liés à la transformation de l'éducation physique et sportive. Les militants des syndicats de l'éducation physique et sportive en font le fondement de leur reconnaissance scolaire. Loin de se limiter à une simple initiation sportive, ils insistent sur l'articulation à développer entre un projet de transformation sociale et une formation scolaire. Tous s'intègrent dans un processus de diffusion culturelle afin de confronter la masse des enfants à des pratiques jusque-là réservées à une élite et à former tout autant leur caractère que leur physique. La démocratisation du sport, symbolisée par le slogan – *Le droit au sport et au plein air pour tous* – constitue ainsi la pierre angulaire du projet éducatif.

Dès mars 1959, la revue *Éducation Physique et Sport* se fait l'écho d'une telle conception. Selon ses responsables, « il faut en finir une bonne fois avec cette conception de la gymnastique où tout semble dit et fait lorsqu'on a attrapé une bonne suee et joué de ses muscles à tort et à travers » (Collectif, 1959, p. 6). Cet optimisme est cependant nuancé par les propos développés dans *L'Homme Sain*. Selon la Fédération Française de Gymnastique Educative, « il ne s'agit pas à l'école de former des champions mais de donner à chacun la possibilité de se réaliser, de se libérer » (Meestere, 1958, p. 249).

Au cours des années 1960, M. Herzog, relayé par la plupart des enseignants d'éducation physique et sportive, associe ainsi les valeurs de solidarité, d'égalité et de fraternité et celles de compétition, de rendement et de performance. Le record sportif en devient le symbole par excellence. Apparemment accessible à tous, il incarne le progrès et semble assurer l'égalité de ceux qui s'y confrontent. Démocratisation et sélection vont donc de pair dans les projets éducatifs du début de la V<sup>e</sup> République alliant à la fois l'égalité d'accès et l'inégalité de

réussite. Cette conception est officiellement reprise dans l'un des éditoriaux de la revue *Éducation Nationale*, où l'importance sociale de cette discipline n'est plus à démontrer surtout au niveau du cycle d'observation. Selon cette revue, alors « que s'étend le temps du loisir durant lequel l'activité physique procure le dépaysement et mille manières de s'affirmer autrement que dans la monotonie du travail quotidien. [...] L'Éducation physique doit concourir à l'élaboration d'un style de vie nouveau » (G.F., 1960, p. 1). Ce style nouveau ne peut néanmoins convenir à tous comme le rappelle cette même revue quelques années plus tard : « N'oublions pas que démocratie ne signifie pas médiocrité, ni libéralisme laisser faire. La démocratie en sport, c'est permettre à tous de vouloir être les meilleurs et leur donner le moyen de vaincre [...]. Nous voulons faire des hommes libres qui soient aussi les plus forts » (Vernet, 1964, p. 19). La victoire ne pouvant être que l'apanage de quelques-uns, on mesure ici la logique sélective et discriminante que contient le sport dans une perspective éducative.

En prônant les notions de progrès, de rendement et de performance, les enseignants d'éducation physique et sportive s'écartent de leur mission de transmettre un savoir moyen tout en renforçant leur légitimité dans une société marquée par de nouvelles valeurs. À ce moment particulier de l'histoire, le sport convient mieux aux attentes formulées à l'égard de l'École et au maintien d'un élitisme scolaire.

La réforme du baccalauréat fournit une occasion d'en préciser la nature et d'en exemplifier le sens. En faisant de l'éducation physique et sportive une épreuve obligatoire pour l'obtention du diplôme le plus prestigieux de l'enseignement secondaire français, cette réforme ouvre de nouvelles perspectives du point de vue de l'accession des élèves à des savoirs d'un type particulier. L'arrêté du 28 août 1959 puis du 5 octobre 1959 actant la création d'une épreuve obligatoire d'éducation physique et sportive traduit une volonté d'ouverture de l'École sur la vie, sur les réalités culturelles. Une étape est franchie dans la reconnaissance de la valeur de l'éducation physique et sportive dans la mesure où elle devient un moyen de participer à la validation du niveau scolaire des élèves. Lorsqu'elle était absente des épreuves certificatives, l'éducation physique et sportive était inégalement dispensée, rendant caduque tous les projets de démocratisation et d'accessibilité aux pratiques physiques qui lui servaient de supports.



Dès la première session de 1960, ce nouveau baccalauréat s'appuie sur deux épreuves d'athlétisme, une épreuve gymnique et une épreuve de natation optionnelle jusqu'à la session 1961. Sous couvert d'égalité des chances, les activités retenues doivent faire l'objet d'une attention particulière et présentent toutes comme caractéristiques d'être normalisables, rationalisables afin de faire la preuve de l'objectivité du jugement opéré. Les sports collectifs sont par exemple exclus dans la mesure où les critères d'évaluation ne sont pas standardisés et l'appréciation donne une place trop importante à la subjectivité de l'enseignant. Avec ces nouvelles modalités, le chronomètre et le décamètre deviennent les attributs fétiches des enseignants d'éducation physique et sportive. Ils représentent le cordon ombilical entre la performance et un nouveau système de notation. En ne retenant que des activités privilégiant la performance, émerge une prédilection pour une forme de motricité face à laquelle tous les élèves ne sont pas égaux. Rares sont ceux comme P. Seurin qui soulignent certaines difficultés concernant l'équité. Même s'il considère ces nouvelles modalités d'évaluation comme « un travail solide, minutieux et très complet », il n'en relève pas moins des limites et critique la tendance au bachotage de cette épreuve. Il propose alors une alternative où la performance sportive n'occuperait que le quart des critères d'évaluation afin que la valeur physique innée soit minorée au profit d'apprentissages plus généraux (Seurin, 1960, p. 84).

L'architecture du baccalauréat interroge donc la réalité de l'égalité des élèves accueillis à l'école face aux savoirs qui leur sont dispensés. En s'articulant tout particulièrement autour des travaux de Jean Letessier et de sa table de notation, les partisans de la certification sportive des années 1960 sont en accord avec la philosophie scolaire. Cette période est alors jalonnée d'une série d'outils mis à la disposition des enseignants respectant les mêmes principes. Selon Jean Letessier, tous les tests, tendent au même but : évaluer, comparer, ordonner un ensemble de capacités physiques révélatrices d'aptitudes caractéristiques. Il s'agit aussi de « mettre en évidence les différences observables qu'imposent les qualités natives, l'âge, le sexe ou un entraînement approprié, au comportement physique des individus » (Letessier, 1963, p. 27).

La normativité constitue l'élément clé du dispositif proposé interdisant par conséquent toute adaptation individuelle en fonction des différences. En privilégiant surtout les aptitudes individuelles, et s'appuyant donc implicitement sur la théorie des dons, cette table met en place à grande échelle les conditions d'un échec massif. Au même titre que les réformes scolaires du début des années 1960, l'éducation physique et sportive, en restant à un niveau essentiellement structurel de son organisation, minore nettement les aspects pédagogiques comme en témoigne la série d'articles étudiés. Si l'égalité des chances face à l'examen est un principe affiché, il est évident qu'elle repose sur une inégalité des aptitudes renforçant le rôle de hiérarchisation et de sélection de cette discipline. Plus que tout autre, l'éducation physique et sportive en synthétise à la fois les ambitions et les contradictions. Contribuant au moins partiellement à la réussite scolaire, elle participe également aux échecs qui lui sont liés. Dans ces conditions, la compétition, véritable régulateur docimologique, est tout autant un outil de sélection qu'un révélateur des talents sportifs comme en témoigne le discours d'ouverture de la session 1967 de l'École Normale. Selon Jean Château, en effet, «on ne saurait trop souligner la valeur éducative de la compétition, considérée sous l'angle de cette recherche incessante de progrès quel que soit le niveau où se situe la pratique sportive» (1959, p. 22).

L'enseignant se fait donc le détecteur des potentialités des élèves. Moins que la possibilité de pratiquer une large gamme de pratiques sportives, leur adaptation aux caractéristiques individuelles semblent être le principe essentiel mis en place au cours de ces années. Si tout le monde peut désormais accéder aux pratiques sportives, s'y confronter, il fait peu de doute que tous les élèves ne soient capables d'y trouver un sens et d'y réussir. En définitive, la capacité de faire face aux inégalités par nature inhérente à la pratique sportive va se jouer sur les modalités pédagogiques mises en œuvre par les enseignants pour les dépasser.

## 2. LE POIDS RÉCURRENT DES APTITUDES

Au cours des années 1960, la question des aptitudes est au centre des débats scolaires. Cette importance traduit un modèle de représentation de l'élève très marqué au moment où la jeunesse française évolue considérablement sur le plan des valeurs et des revendications sociales et culturelles (Sohn, 2001). Selon J. Château :

S'autoriser à invoquer les aptitudes particulières, c'est s'autoriser à excuser les élèves qui ne réussissent point dans telle discipline particulière ; c'est s'autoriser à négliger le verdict d'examens qui portent seulement ou principalement sur certaines disciplines ; c'est s'autoriser à critiquer une école inadaptée qui, au lieu d'être sur mesure pour chaque enfant, n'est quasi à la mesure d'aucun, parce qu'elle use d'exercices collectifs comme si les enfants étaient tous semblables (1960, p. 2).

Durant le cycle d'observation, l'enseignant ne doit donc pas chercher à adapter son intervention en fonction des aptitudes particulières des élèves. De ce point de vue, la littérature professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive constitue un corpus de choix afin de situer les démarches pédagogiques en vigueur durant les années 1960 surtout lorsqu'elle est le produit d'articles écrits dans leur grande majorité par des enseignants en poste. Elle permet de mesurer quelles sont les options privilégiées et d'interroger le principe d'égalité face aux apprentissages. Dans la plupart des cas, ces derniers sont soumis aux aptitudes des élèves qui en seraient naturellement dotés. Ce terme, souvent associé à la notion de don, est en effet omniprésent. Si tous les articles mettent en avant l'intérêt de pratiquer telle activité physique, la plupart soulignent les difficultés inhérentes à chacune d'elle pour un grand nombre d'élèves. Les dispositifs proposés ne visent alors pas à permettre à tous les élèves d'y accéder mais bien d'identifier les aptitudes de chacun afin de leur proposer des apprentissages leur correspondant.

Dès lors, la différenciation de l'enseignement proposée ne vise pas à atteindre un objectif identique à tous les élèves mais à segmenter les apprentissages et cloisonner ainsi un peu plus encore les élèves. En témoigne M. Menaud pour qui l'orientation est une sorte de pré-sélection qui correspond à « l'affectation à telle branche de la natation sportive en rapport avec les dispositions et les activités physiques de chaque sujet » (1963, p. 43-44). Pour réaliser une bonne orientation

du nageur, et plus généralement du futur adepte de compétitions sportives, il faut tenir compte d'un certain nombre de facteurs qui sont d'une part les aptitudes physiologiques évaluées grâce à un examen médical et à des réactions de l'athlète et, d'autre part, des qualités physiques qu'il s'agit ici de déterminer.

En définitive, l'objet de l'enseignement est de proposer des contenus censés détecter les aptitudes innées. De ce point de vue, la phase d'initiation sportive, qui se déroule généralement durant le cycle d'observation du premier cycle de l'enseignement secondaire, prend une importance considérable pour situer chaque élève. Elle devient propice pour identifier les prédispositions naturelles pour certains sports auxquelles est liée l'attrance instinctive du jeune sportif. Les enseignants d'éducation physique et sportive appliquent concrètement les principes de l'ordonnance du 6 janvier 1959 de J. Berthoin, alors ministre de l'Éducation nationale. L'enjeu pédagogique principal consiste bien à hiérarchiser et à sélectionner les élèves en fonction de leurs aptitudes. Selon P. Parazols, ces épreuves d'orientation doivent permettre de « répondre au souci de prévoir dans quelle voie il est préférable de diriger l'activité du sujet » (1963, p. 23). Au cours de cette décennie, les expérimentations pédagogiques relatant les initiatives locales se multiplient dans les colonnes des revues professionnelles. La plupart proposent de façon concrète les modalités afin d'organiser l'enseignement à partir de données indiscutables. Pour A. Listello, une telle conception

procure aux jeunes élèves (surtout aux garçons) : a) l'occasion d'assumer à tour de rôle des responsabilités dans le cadre de l'équipe ; b) de prendre conscience de leur valeur dans chaque activité du programme, ainsi que de leur rang précis dans la hiérarchie des valeurs de la classe ; c) une émulation constante, grâce aux trois groupes que l'on retrouve dans chaque activité [...] ; d) un résultat certains dans la tenue à jour de leurs résultats par transcription [...] ; e) la possibilité de connaître constamment leur note (1964, p. 86).

Le progrès est considéré comme évident par l'intermédiaire d'une mesure de la performance et du travail consacré à son amélioration. La formation des groupes en confirme le principe ; le groupe 1 accueillant les moins doués et les moins initiés, le groupe 2 les élèves moyens et le groupe 3, les meilleurs. Il convient ainsi de tenir compte des différences des élèves, dont le nombre ne

cesse de s'accroître dans l'institution scolaire. Pour certains, il faut adapter l'enseignement à un ensemble d'élèves présentant les mêmes caractéristiques car «réduire tous les sujets à un même type moyen et abstrait et les soumettre tous au même traitement pédagogique, c'est nuire à l'orientation de leur croissance» (Parazols, 1959, p. 16). On le voit, les enseignants sont face à un dilemme. D'un côté ils promeuvent le principe d'égalité en différenciant les contenus et de l'autre soumis à la logique sportive et à son corollaire de démocratisation sportive, ils proposent un enseignement unifié faisant fi des différences.

La différenciation sexuée des enseignements situe la propension de ce paradoxe. La prégnance des aptitudes prend une ampleur nouvelle lorsqu'elle est associée au sexe des élèves. Pour beaucoup, l'égalité passe par une prise en compte des particularismes de chacun des deux sexes. Et en matière de différence entre les sexes, les évidences deviennent tellement fortes que souvent l'implicite suffit. Ainsi, au moment même où s'établit la mixité, il apparaît encore difficile dans les mentalités de pouvoir proposer une éducation identique aux filles et aux garçons. Pour certains, la justice scolaire et sociale voudrait davantage que les filles et les garçons soient traités de façon différente, d'autant plus que les conditions dans lesquelles s'instaure la mixité laissent à penser que ce régime est inéquitable en particulier pour les filles. C'est donc bien à partir d'un principe égalitaire que se justifie une inégalité pédagogique. L'activité des jeunes filles est alors systématiquement référée à une norme éducative d'essence masculine. Elle est délimitée en négatif de ce que peuvent les garçons renvoyant à la fonction de l'école qui dicte le type de relation à établir entre les deux sexes. Cette volonté de promouvoir une éducation en conformité avec les règles de la nature est régulièrement exprimée. Selon G. Mauco, ce sont des images d'hommes forts et calmes, de femmes épanouies dans leur féminité, qui imposent par leur exemple la loi sociale (1969). En Éducation physique et sportive, les différences physiques et motrices, les moins contestées parce qu'apparemment les plus évidentes, servent à justifier les mises en œuvre d'une éducation distincte. À partir de corps visiblement dissemblables, l'enseignement de l'éducation physique et sportive met en scène une hiérarchie des apprentissages. Parce qu'à l'affectif, l'éducation physique

et sportive associe l'action sur les corps, elle constitue une puissante caisse de résonance des positions éducatives tenues par les divers protagonistes du débat scolaire. Si parfois la comparaison est dépréciative entre filles et garçons, elle est toujours un moyen de mettre en valeur l'iniquité d'une égalité qui ne pourrait correspondre aux réalités biologiques et culturelles le plus souvent dévoilées comme telles. La conséquence est alors évidente. Certains apprentissages scolaires sont réservés aux garçons pendant que d'autres sont réservés aux filles (Saint-Martin et Terret, 2005). La plupart des arguments développés sur le sujet sont présentés sous l'angle du bon sens par les enseignants d'éducation physique et sportive qui en valident de fait la pertinence tout en renforçant les contingences naturalistes. En étant une discipline qui s'adresse au corps, les aptitudes, principalement physiques et morales, prennent en éducation physique et sportive une place centrale ; son rôle étant de les repérer et de créer les conditions nécessaires à leur développement.

L'attrait des épreuves obligatoires d'éducation physique et sportive en est l'un des signes manifestes. À partir de la session de 1963, les filles voient en effet leur taux de réussite devenir inférieur à celui des garçons. Avec un pourcentage moyen de 32,46 %, les filles sont deux fois plus dispensées que les garçons (16,82 %) (INSEE, 1966), signe d'un fort désengagement.

### 3. UNE ORIENTATION PÉDAGOGIQUE INÉGALITAIRE

Comme les autres disciplines, l'éducation physique et sportive se trouve interpellée par la nouvelle situation scolaire issue des réformes de 1959. Si les méthodes traditionnelles ne sont plus d'actualité, le modèle sportif ne semble pas pouvoir répondre aux défis posés à des enseignants pour la plupart désorientés. La finalité dominante qui était jusque-là la santé, si elle n'est pas abandonnée, est concurrencée par des thèmes nouveaux comme la socialisation, l'intégration, la citoyenneté (Attali, Guedj, Saint-Martin, Savaton, 2011) ou l'ouverture de l'école sur la vie qui impliquent de nouvelles réponses. Alors que l'éducation physique et sportive du début des années 1960 est le support d'une large diffusion du sport à tous, son modèle d'enseignement hérité de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, qui n'a finalement que peu changé avec l'introduction du sport, se

révèle rapidement caduc pour développer un sport pour tous. Le seul accès à de nouvelles pratiques ne suffit pas à les démocratiser en raison du fort décalage entre le format sportif proposé et les représentations des élèves. La transformation de façade que constitue l'introduction du sport ne peut masquer la faiblesse du renouvellement pédagogique.

Alors que les revues professionnelles sont à destination des enseignants, il apparaît surprenant qu'elles fassent une place aussi faible aux spécificités scolaires. Le cas est tout particulièrement marqué pour la revue *Éducation Physique et Sport*. Centrés avant tout sur les savoirs experts, les articles proposés entre 1958 et 1967 donnent une place considérable aux techniques particulières à chacune des activités sportives. Révélatrices à plus d'un titre, les chronophotographies publiées dans chacun des numéros proposent une décomposition gestuelle d'un champion de haut niveau. Répondant à un besoin, cette posture traduit la tendance techniciste des enseignants d'éducation physique et sportive des années 1960. Elle est confirmée par la régularité des articles visant à développer des analyses techniques sur des exercices précis tels « le saut en longueur, éléments d'initiation et de perfectionnement » (Vivès, 1959, p. 32), le mécanisme du lancer du disque (Ganslen, 1959), le rouleau avant aux barres parallèles (Blois, 1963) ou les vrilles (Thomas, 1967). Ces quelques exemples traduisent une tendance à privilégier la nature des savoirs aux démarches d'apprentissage mises en œuvre pour les acquérir. La référence à des éléments techniques prend elle aussi tout son intérêt dans la revue *L'Homme Sain* comme en attestent les articles publiés sur les activités artistiques en janvier 1960 (Roger, 1960), le hand-ball en mars 1962 (Werey, 1962), la gymnastique féminine finlandaise en janvier 1965 (Lefebvre, 1965). Son objet est de déceler chez les élèves les moyens dont ils disposent pour pratiquer certaines activités sportives. En effet, chacun étant naturellement efficient dans quelques activités, il paraît normal de lui proposer les gestes optimums inspirés du champion. Malgré l'intérêt porté au développement des capacités adaptatives des élèves, les lecteurs retiennent avant tout la modélisation sportive diffusée par les revues professionnelles. Il en découle des modalités d'intervention diverses : le jeu libre où l'éducateur s'efforce uniquement de donner les règles essentielles, le jeu dirigé où l'éducateur oriente, rythme les actions individuelles et les actions collectives,

montre, démontre ce qu'il faut faire en tenant le rôle d'un véritable capitaine d'équipe, enfin le jeu construit, conditionné «où il s'agit d'observer des dispositifs de défense, d'attaque, d'imposer des constructions, des combinaisons de jeu, un système auquel l'adversaire devra répondre, s'adapter. Il nous paraît difficile de fournir un dosage quantitatif de ces trois procédés» (Pinturault, 1964, p. 84).

L'éducation proposée s'appuie avant tout sur la définition d'une norme de référence marquée par une orthodoxie pédagogique. Définie a priori, celle-ci est présentée comme le savoir le plus abouti devant être proposé puis assimilé par les élèves. Au même titre qu'il existe un savoir universitaire pour les autres disciplines scolaires, en éducation physique et sportive, l'excellence se réfère à la pratique du sport de haut niveau sur laquelle les enseignants doivent s'appuyer pour construire leur démarche pédagogique. Cette dernière implique un niveau de contrainte important destiné à l'élève afin de s'assurer qu'il reproduise la gestuelle la plus fidèle possible au modèle de référence. Conformément aux principes égalitaires exposés précédemment, il s'agit de présenter une véritable grammaire motrice à tous les élèves en postulant qu'il suffit d'y être confronté pour se l'approprier. On comprend alors que l'intervention pédagogique se fasse prescriptive à l'égard d'élèves qui restent le plus souvent abstraits. Les caractéristiques morphologiques et psychologiques de ces élèves sont omises au profit des données techniques et technologiques propres aux savoirs, considérées comme les facteurs déterminants de la performance sportive. Dès la fin des années 1950, les articles rédigés par Justin Teissié attestent de l'importante diffusion de cette conception de l'apprentissage dans les pratiques professionnelles. Tandis que les buts de cette éducation sportive demeurent le goût de l'effort, l'action hygiénique, la maîtrise corporelle, il s'agit avant tout de faire «connaître d'une manière plus juste et suffisamment évoluée les éléments techniques et tactiques des spécialités sportives, pour satisfaire l'intérêt de l'enfant, participer d'une manière intéressante et autoriser l'intégration aux clubs, associations, groupes et mouvements» (Teissié, 1958, p. 7). Il convient aussi d'éduquer l'attention, de maîtriser les émotions et de développer le goût du beau par la recherche de la précision toujours en référence à un modèle prédéterminé.



Lié à cette emprise technique, le discours sur l'élève confirme nos hypothèses. Souvent absent, la plupart du temps nommé au singulier, il est fréquent qu'à ce terme soit substitué celui de sportif, d'athlète ou de joueur. La modélisation sportive s'impose ainsi dans le vocabulaire conduisant à douter de l'attention portée à sa caractérisation individuelle. En définitive, le poids des aptitudes et l'évidence sportive amènent les enseignants à peu s'interroger sur le type d'appropriation des savoirs par leurs élèves. Lorsqu'elle est employée, la notion d'élève est systématiquement écrite au sens générique. Par exemple, pour la maîtrise de l'opposition, rien n'est dit au sujet du sexe, du poids et de la taille des élèves ; pour la maîtrise des engins, rien n'est dit sur le poids des engins utilisés en fonction du poids des élèves. Tout semble tomber sous le sens commun. Quant à la maîtrise du corps propre, la singularité du corps de l'apprenant est tout simplement occultée.

Les enseignants d'éducation physique et sportive mettent ainsi en œuvre une logique pédagogique descendante des savoirs vers les apprenants sans s'inscrire dans une démarche dialectique comme le regrette en 1967 Raymond Murcia au sujet de la faible prise en compte de la psychologie de l'enfant. L'outillage pédagogique ne vise finalement qu'à baliser l'apprentissage afin de conduire l'élève à un résultat commun à tous et prédéfini malgré les discours sur l'importance de prendre en compte chacun des élèves. Il se présente sous la forme de continuum qu'il s'agit de suivre fidèlement quelque soit les conditions d'enseignement. La proposition à partir de 1964 de progressions autour d'exercices-clés par le responsable pédagogique du syndicat d'enseignants d'éducation physique et sportive le plus représentatif en souligne la prégnance.

Pour M. Lagisquet, il importe donc de

bien comprendre qu'une place importante doit être consacrée à l'apprentissage et à l'autonomisation de réceptions correctes sur les membres inférieurs [...]. Le professeur doit exiger une chute silencieuse, donc maintenue sur la pointe des pieds, ce qui entraîne une flexion plus profonde des genoux et un amorti complet du choc par les muscles des jambes. (1958, p. 33).

Les apprentissages sont cumulatifs et balisés en étapes allant de celle du débutant vers celle de l'expert et dont l'acquisition d'un niveau autorise à passer au niveau suivant : aucun exercice ne peut être effectué correctement si l'exercice précédent n'a pas été compris et assimilé. Selon R. Cassagnol :

dans un sport aussi conventionnel que le volley-ball il faut d'abord que le jeune joueur soit adapté aux conventions, connaisse son règlement, il pourra alors s'inclure dans une équipe, dans l'Équipe et participer à ses mouvements quelquefois subtils. Le départ est presque toujours fastidieux, souvent ingrat, presque toujours long, mais la réussite est à ce prix. (1964, p. 83).

La réussite ne se juge ainsi pas à l'aune d'une construction personnelle de la gestuelle la plus adaptée mais à la reproduction d'une gestuelle en dehors de toute perception individuelle.

Dès lors, la pédagogie du modèle et l'apprentissage par imitation revêtent un intérêt indéniable, et l'enseignement des années 1960 est marqué par l'uniformité d'un modèle sportif à transmettre. Elle s'inscrit dans une logique de *pédagogie des manques* (Maccario, 1982) visant à une remise à niveau des élèves à partir d'indicateurs normatifs. En effet, tous les enseignants de cette période reconnaissent la conformation de l'éducation physique et sportive aux pratiques fédérales et la difficulté de s'en distancier (Attali, 2006). Devant faire face conjointement à un changement de contenu et à une massification de l'enseignement, les maîtres d'éducation physique et sportive reproduisent les modalités pédagogiques à l'œuvre dans les milieux sportifs fédéraux sans véritablement s'interroger sur la spécification de leur milieu d'intervention. Il s'agit de répéter plusieurs fois le même geste pour que se créent l'habitude et la maîtrise gestuelles. Les démonstrations font donc partie des compétences enseignantes. La mise à distance de la technique est reportée en raison de l'afflux massif d'élèves à l'école, des formations hétérogènes des enseignants et de la reconnaissance de la valeur intrinsèque du sport durant les années 1960. Extrêmement présente en éducation physique et sportive qui définit et sélectionne les savoirs à enseigner, elle est difficilement perçue par la base qui ne voit dans l'enseignement scolaire qu'une continuité avec le sport pratiqué au plus haut niveau. En définitive, l'éducation physique et sportive est représenta-

tive d'une certaine vision de la culture scolaire se limitant à une transposition de savoirs sociaux dans le domaine scolaire (Chervel, 1998).

Alors que de nombreuses expériences de rénovation pédagogique se développent, un manque de coordination transparait et permet à l'initiative locale de dominer au-delà de tout projet global. Face aux nombreuses inégalités, certains enseignants se rapprochent de structures pour organiser une rénovation équitable de l'enseignement de l'éducation physique et sportive, mais leur nombre reste limité et la plupart restent livrés à eux-mêmes. Ici, souvent, l'enseignement s'apparente à l'organisation des clubs sportifs et bien peu d'éléments effectifs distinguent ces deux institutions. Si les enseignants entraînent le plus souvent sur des bases éducatives, ils éduquent en référence à un modèle sportif qui leur paraît efficace.

Entre la massification de l'École qui amène de nouveaux élèves dans leurs classes (Cros, 1961), et le sport devenu incontournable, la majorité des enseignants se laisse séduire par une sportivisation unilatérale. En présentant le sport comme un élément important de la transformation pédagogique, l'analyse des pratiques quotidiennes des enseignants d'éducation physique et sportive dans des établissements montre que ce processus se limite le plus souvent à son introduction dans les contenus. Le décalage entre les pratiques proposées, les caractéristiques des élèves ou les modes d'intervention, le plus souvent magistral et directif, ne permettent pas d'entrevoir une profonde modification pédagogique. Les enseignants en restent finalement à un modèle sportif classique appliqué à l'École et dont les adaptations se limitent à quelques paramètres tels que les formes de groupement. L'élève continue de devoir apprendre des modèles, la hiérarchisation reste prioritaire, inégale sur le plan sexué, et l'aspect sélectif du sport largement utilisé. Moins que les processus de transmission et les mécanismes d'apprentissage, les comportements observables référés aux gestes justes mobilisent la plupart des enseignants. Moins que l'analyse apparente des productions motrices individuelles, le cycle d'apprentissage est avant tout organisé par une méthodologie sportive normative. Entre instruction et éducation, l'enseignement de l'éducation physique et sportive comme la plupart des autres disciplines semble en être resté à une fonction classique.

En revendiquant l'organisation et la gestion de groupes homogènes, les enseignants d'éducation physique et sportive des années 1960 réaffirment leur attachement à une conception traditionnelle des apprentissages qui présente au demeurant de plus en plus de limites en raison de l'hétérogénéité des élèves accrue par la massification de l'école (Prost, 2004). En outre, laisser libre cours à sa spontanéité et limiter l'éducation à des découvertes successives signifierait la recréation de divisions sociales inacceptables. La véritable éducation se situe donc dans la capacité de l'enseignant à faire passer l'enfant d'un intérêt spontané à une conduite organisée et signifiante. Il s'agit ainsi de conformer les enfants aux exigences fondamentales de chaque activité sportive. Celle-ci ne pouvant être modifiée sans que le sport y perde son essence, c'est l'enfant qui doit s'y adapter à des fins d'appropriation de l'objet.

Les instructions officielles du 19 octobre 1967 ne parviennent pas à masquer l'existence de nombreuses inégalités dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive des années 1960.

Le sexe et l'âge continuent toujours de représenter les indicateurs objectifs du maintien d'une forte ségrégation malgré la volonté officielle de faire accéder l'ensemble de la population à une pratique sportive. Isolée et refusant de s'attacher à développer des stratégies pour permettre à tous d'accéder à un savoir identique, l'application du principe d'égalisation des chances prend une forme particulière dans la mesure où les groupes de niveaux constituent un élément différenciateur ancien et de premier ordre. Alors que dans les autres disciplines, la répartition des élèves dépend du niveau de chacun (aptitude, goûts, motivations ou besoins), en éducation physique et sportive, les groupes de niveaux sont d'abord et quasi systématiquement sexués comme en témoigne en 1964 Jacqueline Roger à plusieurs reprises dans la revue *Éducation Physique et Sport*.

S'il apparaît inconcevable à beaucoup d'enseignants de faire pratiquer du rugby ou les sports de combat aux filles ou de la danse aux garçons, il reste que des activités comme l'athlétisme ou la natation par leur caractère performatif conduisent à séparer deux catégories d'élèves dont on imagine difficilement à cette époque qu'elles puissent se côtoyer en raison de l'écart qui les sépare au niveau des représentations fondées sur les différences de genre (Attali, 2005). La

différenciation pédagogique, qui devient dans les premières années 1970 un outil de l'égalisation des chances (Isambert-Jamati, 1985), conduit ainsi en éducation physique et sportive à organiser et à justifier une inégalité sur la base d'une argumentation naturaliste dont cette discipline a tant de difficultés à se départir.

## CONCLUSION

L'étude attentive des publications professionnelles des enseignants d'éducation physique et sportive français entre 1959 et 1967 met en exergue les paradoxes entre la volonté de généraliser à l'école le sport en démocratisant cette pratique jusque-là sélective et les modalités d'enseignements qui créent les conditions d'une inégalité d'appréhension chez les élèves. Si les discours affichent une volonté égalitaire, il fait peu de doute qu'en éducation physique et sportive les inégalités s'accroissent. La situation de cette discipline traduit les limites d'un principe mobilisateur en faisant apparaître que derrière toute égalité se cachent des injustices. Elles sont soulignées par les fortes différences sociologiques que continue de perpétuer l'école. En effet, l'éducation physique et sportive des collèges d'enseignement secondaire se démarque de celle des collèges d'enseignement technique ou général qui se révèlent sociologiquement distinctifs. Les activités sportives proposées diffèrent et reproduisent ainsi les inégalités sociales d'accès à certaines pratiques. Le sport étant par nature une pratique inégalitaire (Queval, 2004), il renforce d'autant plus les différences que son enseignement se limite à la transmission de techniques abstraites et à la reproduction de savoirs normatifs. La culture élitiste sert alors de référence sans qu'il ne soit possible de s'en distancier. Si la démocratisation culturelle reste la principale justification des défenseurs de l'intégration du sport dans les contenus d'enseignement de l'éducation physique, son application sur le terrain met en lumière son caractère genré, sélectif et hiérarchisant. Au cours des années 1960, la prévalence pour les aptitudes marque en particulier la contradiction avec le souci d'une véritable égalité des chances (Dorison, 2010).

Au-delà du mythe qui voudrait laisser croire que l'éducation physique et sportive est un foyer de rénovation pédagogique de l'école, la réalité tend à montrer que comme les autres enseignants, ceux d'éducation physique et sportive réagissent dans l'urgence de la démocratisation quantitative de l'institution. Cette discipline constitue en définitive une loupe des difficultés du système scolaire français d'assurer conjointement l'accueil de la totalité des élèves d'une génération jusqu'à seize ans et la rénovation de ses formes d'enseignement pour permettre à tous de réussir. Les enseignants d'éducation physique et sportive s'aperçoivent ainsi qu'il ne suffit donc pas de modifier les contenus d'enseignement pour assurer une égalité d'appropriation par les élèves. Mal préparée et dans une certaine mesure précipitée, l'introduction massive du sport en éducation physique et sportive met en lumière, au-delà de cette seule discipline, que l'absence de mesures d'accompagnement à toute modification radicale de contenus accentue en définitive les inégalités (Armstrong, 2007).

**NdA.** Cette recherche a été financée dans le cadre du programme « Réformer les disciplines scolaires: acteurs, contenus, enjeux, dynamiques (années 1950-années 1980) » (REDISCOL) soutenu par l'Agence nationale de la recherche (ANR-France).

## BIBLIOGRAPHIE

- ARMSTRONG F., 2007, Disability, Education and Social Change in England since 1960. *History of Education*, 36-(4-5), p.551-568.
- ANNÉ L., 1965, « Séjour de neige. Lycée technique de Chambéry », *Éducation Physique et Sport*, 75, p. 69.
- ARNAUD P., 1983, *Les Savoirs du corps. Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*. Lyon, PUL.
- ATTALI M., 2005, « Le genre dans la revue *EPS* », in J. Saint-Martin et T. Terret (dir.), *Sport et genre – Volume 3. Apprentissage du genre et institutions éducatives*. Paris, L'Harmattan, p. 283-302.
- , 2006, *L'Univers professionnel des enseignants d'EP (de 1940 à nos jours)*. Paris, Vuibert.

- et SAINT-MARTIN J., 2007, «Le rôle de l'école dans la genèse d'une culture sportive de masse (1960-1970)», *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 95-3, p. 181-192.
- , OTTOGALLI-MAZZACAVALLO C. et SAINT-MARTIN J., 2008, «Mixité et Éducation Physique et Sportive (1959-1975). Les résistances de l'école», *Clio. Histoire, femmes et Sociétés*, 28, p. 243-260.
- et SAINT-MARTIN J., 2009, *L'Éducation physique et sportive de 1945 à nos jours, les étapes d'une démocratisation*. Paris, A. Colin.
- , GUEDJ M., SAINT-MARTIN J. et SAVATON P., 2011, «Forming Modern Citizens in the 1960s: Comparative Analysis of Teaching in Natural Sciences, Physical Sciences and Physical Education throughout France», *Pedagogy, Culture and Society*, 19-2, p. 259-271.
- BLOIS P., 1963, «Barres parallèles: le rouleau avant», *Éducation Physique et Sport*, 65, p. 29-40.
- CASPARD-KARYDIS P., 2003, *La Presse d'éducation et d'enseignement. 1941-1990*, Paris, INRP.
- CASSIGNOL R., 1964, «Volley-ball. Le débutant dans le jeu», *Éducation Physique et Sport*, 70, p. 83.
- CHÂTEAU J., 1959, «L'intérêt et l'effort», *L'Homme Sain*, 1, p. 22.
- , 1960, «Les aptitudes particulières», *Éducation Nationale*, 22, p. 2-3.
- CHERVEL A., 1998, *La Culture scolaire: une approche historique*. Paris, Belin.
- CLARKE M., 2010, «Educational reform in the 1960s: the introduction of comprehensive schools in the Republic of Ireland», *History of Education*, 39-3, p. 383-399.
- COLLECTIF, 1959, «Un peu de sérieux...», *Éducation Physique et Sport*, 44, p. 6.
- COLLINET C., 2000, *Les Grands courants d'éducation physique en France*. Paris, PUF.
- et TERRAL P., 2007, «Conflicts and competition for influence: the history of PETE in France», *Sport, Éducation and Society*, 12-1, p. 59-72.
- CROS L., 1961, *L'Explosion scolaire*, Paris, CUIP.
- D'ENFERT R. et KAHN P., 2011, *Le Temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Ve République – Les années 1960*. Grenoble, PUG.

- DENIS D., 2003, *De la volonté de transformer l'institution scolaire. Hypothèses d'école sur l'immobilité et le mouvement (1878-1911)*. Mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Paris, Université Descartes.
- DORISON C., 2010, «Orienter selon les aptitudes. Enjeux institutionnels et pédagogiques, 1936-1959», in R. D'Enfert et P. Kahn (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la V<sup>e</sup> République*. Grenoble, PUG.
- GANSLEN R.-V., 1959, «Mécanisme du lancer du disque», *Éducation Physique et Sport*, 46, p.26-27.
- G.F., 1960, «L'éducation physique telle qu'elle devrait être», *Éducation Nationale*, 26, p. 1.
- HAY P.J. et MACDONALD D., 2010, «Evidence for the social construction of ability in physical education», *Sport, Éducation and Society*, 15-1, p. 1-18.
- HERZOG M., 1959, Interview réalisée par la *Revue EPS, Éducation Physique et Sport*, 43, p.59.
- , 1963, Interview réalisée par la *Revue EPS, Éducation Physique et Sport*, 67, p.5.
- ISAMBERT-JAMATI V, 1985, «Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français», in E. Plaisance (dir.), *L'Échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*. Paris, CNRS.
- INSEE, 1966, *Annuaire statistique de la France*, Paris, Institut National de la Statistique et des Études Économiques.
- LAGISQUET M., 1958, «Gymnastique, les exercices à mains libres», *Éducation Physique et Sport*, 39, p.33.
- LEBRUN B., 2006, «Les revues professionnelles: entre débats et orientations», in M. Attali (dir.), *L'Univers professionnel des enseignants d'EP (de 1940 à nos jours)*. Paris, Vuibert, p.38-61.
- LEFEBVRE Ch., 1965, «La gymnastique féminine finlandaise», *L'Homme Sain*, 1, p.29-41.
- LERAY C., 1975, *Le Rôle de la revue, Éducation Physique et Sport dans la formation professionnelle des éducateurs physiques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris VII.



- LETESSIER J., 1963, «Le Certificat de capacité athlétique», *Éducation Physique et Sport*, 64, p.27.
- LISTELLO A., 1964, «Organisation pédagogique. Une réalisation au cycle d'observation du lycée nationalisé mixte de la Seyne sur Mer», *Éducation Physique et Sport*, 71, p.86.
- MACCARIO B., 1982, *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*, Paris, Vigot.
- MAUCO G., 1969, «La grande peur des adultes», *Éducation nationale*, 29, p.7-9.
- MEESTERE P. (de), 1958, «Éducation physique dans le cadre des désempoiments physiques scolaires et parascolaires», *L'Homme Sain*, 4, p.249-250.
- MENAUD M., 1963, «Les différentes étapes de la formation du nageur», *Éducation Physique et Sport*, 65, p.43-44.
- MURCIA R., 1967, «Éducation physique et psychologie de l'enfant», *L'Homme Sain*, 2, p.88-95.
- MYERS K. et GROSVENOR I., 2011, «Exploring supplementary education: margins, theories and methods», *History of Education*, 40-4, p.501-520.
- PARAZOLS P., 1959, «Méthodes nouvelles ou nouvelles méthodes», *Éducation Physique et Sport*, 44, p.16.
- , 1963, «Appréciation de la valeur physique», *Éducation Physique et Sport*, 66, p.23.
- PINTURAUULT J., 1964, «Le hand-ball à sept, jeu scolaire», *Éducation Physique et Sport*, 69, p.84.
- PROST A., 2004, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, Perrin.
- QUEVAL I., 2004, *S'accomplir ou se dépasser. Essai sur le sport contemporain*. Paris, France, Gallimard, «NRF».
- ROBERT A., 2010, *L'École en France de 1945 à nos jours*. Grenoble, PUG.
- ROGER J., 1960, «Éducation physique et activités culturelles artistiques», *L'Homme Sain*, 1, p.33-37.
- , 1964, «Réflexions actuelles», *Éducation Physique et Sport*, 70, p.12.

- SADOVNIK A.R. et SEMEL S.F., 2010, «Education and inequality: historical and sociological approaches to schooling and social stratification», *Paedagogica Historica*, 46-(1-2), p. 1-13.
- SAINT-MARTIN J. et TERRET T., 2005, *Sport et genre – Apprentissage du genre et institutions éducatives*. Paris, L'Harmattan.
- SARREMEJANE P., 2004, «The rationalization of Physical education in France, 1950-1966: the educational method of efficiency and control», *Historical studies in education*, 16, p. 1-32.
- SAVOIE P., BRUTER A. et FRIJHOFF W., 2004, «Secondary Education: Institutional, Cultural and Social History», *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 40-(1-2), p. 9-14.
- SEURIN P., 1960, «L'épreuve d'éducation physique aux examens», *L'Homme Sain*, 2, p. 83-85.
- SOHN A.-M., 2001, *Âge tendre et tête de bois, Histoire des jeunes des années 1960*. Paris, Hachette.
- TEISSIÉ J., 1958, «Éducation Physique et Sportive, essai d'une systématique», *Éducation Physique et Sport*, 38, p. 7.
- TÉTART P., 2007, *Histoire du sport en France*. Tome 2. Paris, Vuibert.
- THOMAS R., 1967, «Gymnastique: les vrilles», *Éducation Physique et Sport*, 86, p. 77-82.
- VERNET P., 1964, «L'intervention de l'État dans le sport», *Éducation Nationale*, 5, p. 19-20.
- VIVÈS J., 1959, «Le saut en longueur. Éléments d'initiation et de perfectionnement», *Éducation Physique et Sport*, 45, p. 30-36.
- WEREY Th., 1962, «Est-ce la faillite du hand-ball?», *L'Homme Sain*, 2, p. 119-122.

