

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **Mouvement et Comportement pour la santé et l'Autonomie**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

Yohann FORTUNE

Thèse dirigée par **Jean SAINT-MARTIN** et **Pierre KAHN**

préparée au sein du **Laboratoire SENS (E.A. 3742)**
dans l'**École Doctorale I.S.C.E.**

L'ÉCOLE SUR LES CHEMINS DU STADE

***L'athlétisme scolaire et son enseignement en France dans le second degré :
entre mise en conformité du sport dans l'éducation physique scolaire et
enculturation sportive de la jeunesse (1941-1967)***

Thèse soutenue publiquement le **6 décembre 2012**,
devant le jury composé de :

M. Michaël ATTALI

MCF HDR en STAPS, Université de Grenoble I, Membre

M. Jacques DEFRANCE

PU en STAPS, Université de Paris X Nanterre, Rapporteur

M. Pierre KAHN

PU en Sciences de l'éducation, Université de Caen, Membre

M. Luc ROBÈNE

PU en STAPS, Université de Rennes II, Rapporteur

M. André ROBERT

PU en Sciences de l'éducation, Université de Lyon II, Membre

M. Jean SAINT-MARTIN

MCF HDR en STAPS, Université de Grenoble I, Membre

M. Thierry TERRET

PU en STAPS, Université de Lyon I, Membre

Résumé – Constitué d'un ensemble d'épreuves de marches, de courses, de sauts et/ou de lancers, l'athlétisme vise la réalisation de performances maximales, mesurées selon une échelle de temps ou d'espace et s'exprimant dans un contexte compétitif réglementé. Que reste-t-il de toutes ces caractéristiques dès lors qu'elles passent au tamis de l'école ? En quoi et comment se transforment-elles sous l'effet des contraintes institutionnelles, pédagogiques et didactiques inhérentes à celle-ci ? Sur la base de ces questionnements, l'objectif de cette recherche s'inscrit dans la détermination des processus sous-jacents et des enjeux relatifs à l'implantation et à la diffusion de l'athlétisme dans l'école. Entre 1941 et 1967, les acteurs du monde scolaire, fédéral, politique et culturel s'accordent pour rendre l'activité conforme à l'orthodoxie scolaire. En ce sens, l'athlétisme de l'école n'est jamais qu'un support éducatif particulier, à la fois singulier et pluriel, révélant davantage la culture de l'institution à laquelle il appartient que celle du milieu associatif civil. Il sert un double projet : celui d'une enculturation sportive de la jeunesse et celui d'une mise en conformité du sport à l'école. Tandis que le premier répond à un modèle essentiellement compétitif et sélectif, revendiqué par les acteurs fédéraux, le second consolide la reconnaissance et l'intégration institutionnelle de l'éducation physique, chères aux enseignants. En conséquence, nous émettons l'hypothèse que c'est par l'intermédiaire d'un appui privilégié sur l'athlétisme que l'école du second degré prend les chemins du stade et tend à diffuser auprès des élèves, une image de la pratique sportive à la fois singulière et paradoxale, relevant de cinq grands enjeux : des enjeux idéologiques, institutionnels, disciplinaires, docimologiques et culturels.

Mots clés – Athlétisme, Éducation Physique, Enculturation, Enjeux, Scolarisation.

Summary – Made up of a group of walking, running, jumping and/or throwing events, athletics aims for the production of measured and maximal performances according to a space or time scale which takes place in a competitive and controlled context. But what does remain of those characteristics when they encounter school ? In which and how do they change under the effect of institutional, educational and didactic pressures ? On the basis of those questionings, the point of this research is to establish the underlying process and the stakes related to the installation and the spread of athletics at school. Between 1941 and 1967 the operators of the school, federal, political and cultural world agree to make the activity comply with the educational orthodoxy. In this sense, athletics is nothing but a specific educational back-up and it reveals more the culture of the institution to which it belongs than the one of the civil associative environment. Athletics has got a double goal : first the youth's sports enculturation and second the conforming of sport at school. The first one answers a mainly competitive and selective example, claimed by the federal players whereas the second one secures the institutional acknowledgement and integration of the physical education that teachers are fond of. Consequently, we suggest that high school takes up sport through a privileged support based on athletics and strives for the spread of a different and paradoxical image of the sports practice, belonging to five important issues which are ideological, institutional, disciplinary, docimological and cultural.

Keywords – Athletics, Physical Education, Enculturation, Issues, Schooling.

Remerciements

Ces pages représentent bien plus qu'une somme de quatre années de travail. Elles sont le résultat d'un ensemble de rencontres, de partages, d'influences et d'amours qui jalonnent la vie d'un homme. Si ma personnalité rejaillit sans doute à leur détour, elles sont aussi marquées par toutes celles et ceux sans qui je n'aurais jamais pu les écrire. Que de chemin parcouru depuis cette première paire de chaussures à pointes, étrennée (et très vite usée !) sur le bitume indéformable d'un trottoir. À l'époque, je ne savais pas encore que les pistes d'athlétisme étaient faites d'un matériau spécial ! Depuis, les chemins du stade se sont heureusement éclaircis. À vous tous et à vous toutes qui avez permis cela, soyez-en chaleureusement remerciés...

Séverine, Oscar et XX, les deux et bientôt trois rayons de soleil de ma vie. Le chemin fut long et difficile mais votre présence à mes côtés a rendu les choses bien plus douces.

David, Pascale et leur canapé suédois, sans qui cette thèse n'aurait tout simplement jamais pu voir le jour. Je ne vous remercierai jamais assez pour ça !

Jean Saint-Martin et Pierre Kahn, pour m'avoir guidé dans ce travail sans jamais me contraindre et pour avoir toujours répondu à mes sollicitations. Grâce à vous, les subtilités de la recherche sont devenues un peu moins obscures. Merci pour votre clairvoyance et vos conseils avisés qui m'ont aidé à progresser.

Messieurs Jacques Defrance et Luc Robène, pour avoir accepté d'être les rapporteurs de cette thèse malgré des délais assez courts. Merci également à Messieurs Michaël Attali, André Robert et Thierry Terret d'avoir bien voulu faire partie des membres du jury.

Je remercie aussi Christine Bertrand et Jean-Pierre Heuzard pour m'avoir ouvert les portes des archives de la bibliothèque de l'université de Caen et du CREPS d'Houlgate. Merci à Philippe Leynier pour son aide matérielle et à Jean-Pierre Cleuziou pour avoir fait preuve de patience devant mon ignorance au sujet des subtilités statistiques des tables de cotations. Michaël Attali, Jean Saint-Martin, Robert Rongy, Pierre Trouillon, Robert Vaussenat, Nicole Letessier et Monique Letessier, pour m'avoir ouvert les portes de leurs archives ou de leur mémoire.

Mes collègues, qui ont su être compréhensifs et avec qui c'est un réel plaisir de travailler (Jean-Baptiste, Claude, Hervé, Jean-Marc, Emmanuel, Frédéric). Merci aussi à Catherine Garnarczyk et au conseil scientifique de l'université de Caen pour m'avoir accordé une décharge de service, qui m'a permis de mener ce travail dans de meilleures conditions.

Mes amis, mes formateurs ou entraîneurs, pour avoir compté dans ma vie, tout simplement...Monsieur Le Duff, Robert Le Jolu, Jean-Yves Paulic, Hervé Gicquel, Daniel Laigre, Christian Félix, Claude Daireaux, Greg, Mathieu et tous les autres !

Un remerciement tout à fait spécial à Alain Droguet, dont j'ai croisé la route au tout début de ce travail. Toi, le « pape » de l'athlétisme rennais, breton, mondial et intersidéral !!! Je suis certain que tu en aurais eu des choses à dire sur ce sujet.

Enfin, je remercie mes parents, pour m'avoir toujours laissé la liberté de suivre le chemin sur lequel j'ai eu envie de m'engager. Ce travail est aussi le résultat de l'éducation que j'ai reçue.

« C'est ce que nous pensons déjà connaître qui nous empêche souvent d'apprendre ».

Claude BERNARD.

« Ce qui constitue, pour ainsi dire, l'idéal de l'explication dans les sciences sociales, c'est de retrouver simultanément les intentions des acteurs et le mécanisme par lequel les acteurs ont construit un monde différent de celui qu'ils avaient l'intention de construire ».

Raymond ARON, *Leçons sur l'histoire.*

« Oublions ces examens qui agissent comme des aimants pernicieux en orientant les efforts vers la " réussite ". En réalité, ils ne sont que des événements anecdotiques, de peu d'importance à côté de l'enjeu essentiel : construire cet outil fabuleux qu'est notre intelligence ».

Albert JACQUARD, *Petite philosophie à l'usage des non - philosophes.*

« Un noir et un blanc, c'est la même chose, sauf qu'il y en a un qui court plus vite ».

Coluche, *Pensées et anecdotes.*

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	17
I.1. Un athlétisme scolaire chahuté.....	17
I.2. Aux origines étaient les « sports athlétiques ».....	27
<i>I.2.1. Un athlétisme entre sports et jeux.....</i>	<i>27</i>
<i>I.2.2. Athlétisme et athlétisme scolaire : tentative de définition.....</i>	<i>30</i>
I.3. 1941-1967 : l'âge d'or de l'athlétisme scolaire.....	32
<i>I.3.1. L'origine institutionnelle du décret du 26 mars 1941.....</i>	<i>33</i>
<i>I.3.2. Le virage de 1967.....</i>	<i>36</i>
I.4. L'athlétisme à l'école ou le choc des cultures.....	39
<i>I.4.1. La culture s'accorde au pluriel.....</i>	<i>40</i>
<i>I.4.2. Entre acculturation et enculturation.....</i>	<i>42</i>
<i>I.4.3. Les cultures sportives.....</i>	<i>44</i>
<i>I.4.4. La culture scolaire.....</i>	<i>47</i>
I.5. Au carrefour de plusieurs histoires.....	52
<i>I.5.1. Une histoire culturelle.....</i>	<i>53</i>
<i>I.5.2. Une histoire institutionnelle.....</i>	<i>55</i>
<i>I.5.3. Une histoire du sport et de l'éducation physique.....</i>	<i>59</i>
I.6. Revue de littérature.....	60
<i>I.6.1. L'approche anthropologique du geste athlétique.....</i>	<i>60</i>
<i>I.6.2. Les approches technologiques.....</i>	<i>62</i>
<i>I.6.3. Histoire de l'entraînement et histoire de l'athlétisme féminin.....</i>	<i>64</i>
<i>I.6.4. Historiographies diverses et variées.....</i>	<i>67</i>
<i>I.6.5. L'athlétisme et l'école : « naissance d'une idéologie ».....</i>	<i>68</i>
I.7. L'école sur les chemins du stade.....	71
I.8. L'athlétisme scolaire et ses enjeux.....	73

I.9. Corpus et méthodologie.....	79
----------------------------------	----

CHAPITRE 1 – DES ENJEUX IDÉOLOGIQUES

<i>L'athlétisme à la conquête de l'école : se farder pour mieux séduire.....</i>	85
1. Des Hommes et des Dieux.....	89
<i>1.1. L'athlétisme au temple d'Olympie.....</i>	89
<i>1.2. Hébertisme et Athlétisme : vrais ou faux jumeaux ?.....</i>	95
2. L'athlétisme est décrété « sport de base ».....	107
<i>2.1. Aux origines d'un concept tenace.....</i>	107
<i>2.2. L'impulsion de Vichy.....</i>	109
<i>2.3. À la poursuite d'un idéal.....</i>	112
<i>2.4. Une minorité peu entendue.....</i>	117
3. Naît-on athlète ou le devient-on ?.....	121
<i>3.1. L'athlétisme ne fait pas crédit.....</i>	121
<i>3.2. Quand le don chasse l'effort.....</i>	127
<i>3.3. Un sport complet.....</i>	133
4. Relève toi et marche...plus vite, plus haut, plus loin !.....	138
<i>4.1. L'athlétisme au service du redressement national.....</i>	138
<i>4.2. On n'arrête pas le progrès !.....</i>	146
5. Des atouts précieux pour des conditions d'enseignement difficiles.....	155
<i>5.1. Le sport de peu.....</i>	155
<i>5.2. Des verdicts sans appel.....</i>	162
Conclusion.....	167

CHAPITRE 2 – DES ENJEUX INSTITUTIONNELS

<i>Officialiser la pratique de l'athlétisme à l'école : un soutien politique permanent.....</i>	169
1. Le Front Populaire : embryon d'une politique en faveur de l'athlétisme.....	172
2. Le temps de l'imposition (1941-1944).....	175
2.1. <i>Un régime rétrograde.....</i>	175
2.2. <i>L'épuration ratée de l'école.....</i>	178
2.3. <i>Former l'homme d'action patriote.....</i>	180
2.4. <i>Premières actions en faveur de l'athlétisme scolaire.....</i>	183
2.4.1. <i>L'athlétisme dans les IO de 1941.....</i>	183
2.4.2. <i>L'athlétisme au sanctuaire du baccalauréat.....</i>	191
3. À nos actes manqués ! (1945-1958).....	196
3.1. <i>La France renaît de ses cendres.....</i>	196
3.2. <i>L'École de la IV^{ème} République : « le changement sans la réforme ».....</i>	199
3.3. <i>Bilan d'une politique sportive en demi-teinte.....</i>	204
3.4. <i>L'athlétisme au rang des priorités.....</i>	208
3.4.1. <i>L'athlétisme scolaire « officiel » : rupture ou continuité ?.....</i>	208
3.4.2. <i>Relancer l'athlétisme national.....</i>	215
4. Le temps de la récolte (1959-1967).....	223
4.1. <i>La France prend son envol.....</i>	223
4.2. <i>Quand les réformes prennent forme.....</i>	227
4.3. <i>Quand l'EP devient sportive.....</i>	230
4.4. <i>L'athlétisme scolaire au filtre de la sportivisation.....</i>	234
4.4.1. <i>Un volontarisme paradoxal : entre contrainte et consentement.....</i>	234
4.4.2. <i>L'athlétisme dans les programmes officiels.....</i>	237
4.4.3. <i>L'athlétisme obligatoire au baccalauréat.....</i>	248
Conclusion.....	255

Chapitre 3 – DES ENJEUX DISCIPLINAIRES

<i>Vers une typologie des savoirs athlétiques scolaires</i>	257
1. Des acteurs au cœur des débats sur la définition des savoirs athlétiques scolaires	259
<i>1.1. Maurice Baquet (1897-1965) : l'athlétisme au service du dressage corporel</i>	259
<i>1.2. Jean Vivès (1921-1999) : un athlétisme entre héritage hébertiste et méthodes actives</i> ..	265
<i>1.3. Pierre Sprecher (1921-2003) : pour la défense d'un athlétisme complet</i>	272
<i>1.4. Auguste Listello : le jeu d'abord... la technique ensuite !</i>	276
2. Quand les institutions prennent le relais	280
<i>2.1. La FFA et l'athlétisme des enfants : une préoccupation mineure mais pas délaissée</i> ...	280
<i>2.1.1. Un athlétisme du contrôle, du redressement et de la détection</i>	280
<i>2.1.2. Robert Bobin et le tournant fédéral sur l'athlétisme de l'enfant</i>	283
<i>2.2. CNMA, INS et ENSEP : le cas des écoles de cadres</i>	285
<i>2.2.1. Le CNMA : une question de routines</i>	285
<i>2.2.2. L'INS et la valorisation d'un athlétisme plus convivial</i>	288
<i>2.2.3. L'ENSEP et l'intellectualisation des savoirs athlétiques</i>	292
<i>2.3. En queue de peloton, d'autres s'essoufflent : le cas de la LFEP</i>	298
3. De la mise en forme des savoirs à leur justification	302
<i>3.1. Des savoirs athlétiques compatibles avec l'institution scolaire</i>	302
<i>3.2. Vers les Eldorados athlétiques : le cas des exemplarités étrangères</i>	304
<i>3.2.1. Athlétismes d'ici et d'ailleurs : le mythe de l'étranger</i>	304
<i>3.2.2. Puiser les savoirs athlétiques scolaires au-delà des frontières : mirage ou réalité ?</i>	307
<i>3.3. L'excellence technique du champion : une forme de savoir savant pour l'EP ?</i>	312
<i>3.4. La science au secours du discours technique</i>	317
4. À l'école... rien de nouveau !	322
<i>4.1. Le jeu face à des méthodes pédagogiques au parfum de naphthaline</i>	322
<i>4.2. Quand l'athlétisme des filles reste sur la touche</i>	328
Conclusion	331

Chapitre 4 – DES ENJEUX DOCIMOLOGIQUES

<i>De la nécessité d'évaluer</i>	333
1. Athlétisme et évaluation scolaire : conditions favorables pour une rencontre	336
<i>1.1. Les aléas de l'évaluation : une donnée nouvelle à prendre en compte</i>	337
<i>1.2. Athlétisme et mesure de la valeur physique : le poids des traditions</i>	342
<i>1.3. La compétition : un nouvel espace pour le contrôle des résultats</i>	347
<i>1.4. Quand le manque d'unité jette le discrédit sur les enseignants d'EP</i>	352
2. La table Letessier : l'outil de la synthèse entre notation et athlétisme	359
<i>2.1. Les tables de notation : une nécessité pour juger l'athlète complet</i>	360
<i>2.2. La table Letessier : une affaire de familles ?</i>	363
<i>2.2.1. Jean Letessier (1921-1984) : l'instigateur</i>	363
<i>2.2.2. Pierre Letessier (1925-1996) : l'homme de l'ombre</i>	366
<i>2.2.3. Le groupe d'étude n°5 : la seconde famille</i>	368
<i>2.3. Un outil de promotion de l'athlétisme scolaire</i>	371
3. Au service d'une normalisation de l'EP scolaire	374
<i>3.1. Outil scientifique ou empirique ?</i>	375
<i>3.2. La consignation des résultats : quand l'athlétisme sert de marqueur</i>	383
<i>3.3. Vers une homogénéisation des épreuves et des barèmes d'EP aux examens scolaires</i> ..	392
<i>3.4. La mort annoncée du Brevet Sportif Populaire</i>	401
<i>3.4.1. Du brevet d'hygiène au brevet sportif : une lente transformation (1937-1959)</i>	401
<i>3.4.2. La table Letessier au chevet du BSP : un acte manqué ? (1959-1967)</i>	408
Conclusion	419

Chapitre 5 – DES ENJEUX CULTURELS

<i>Entre l'école et le club</i>	421
1. Une élite tricolore inconstante	425
<i>1.1. Aveu de faiblesse (1941-1945)</i>	426
<i>1.2. Des lendemains qui chantent et qui déchantent (1946-1958)</i>	430
<i>1.3. Le temps du renouveau ? (1959-1967)</i>	434
<i>1.4. Au tableau des médailles</i>	438

2. L'école et le club unis pour conquérir la masse ?.....	442
<i>2.1. L'école : une usine à champions ?.....</i>	<i>443</i>
<i>2.2. Un passage de témoin difficile entre l'école et le club.....</i>	<i>446</i>
<i>2.3. Une politique décomplexée : Maurice Herzog et la voie de la synthèse.....</i>	<i>455</i>
3. Entre massification et sélection : le cas des épreuves d'athlétisme de l'OSSU.....	460
<i>3.1. Le cross-country ou la belle école d'un athlétisme de masse.....</i>	<i>461</i>
<i>3.1.1. Une discipline aux multiples vertus éducatives.....</i>	<i>461</i>
<i>3.1.2. Les challenges du nombre : une vitrine pour l'OSSU.....</i>	<i>467</i>
<i>3.2. Pour un champ de prospection étendu : l'exemple des coupes de la jeunesse.....</i>	<i>475</i>
<i>3.2.1. Quand la FFA marque le pas et que l'OSSU décolle.....</i>	<i>475</i>
<i>3.2.2. Des coupes passées au lifting.....</i>	<i>479</i>
<i>3.3. Tout le monde court, saute et lance : les triathlons de l'OSSU.....</i>	<i>483</i>
<i>3.3.1. Promouvoir l'athlétisme complet pour mieux sélectionner.....</i>	<i>483</i>
<i>3.3.2. Quand les triathlons scolaires font mieux que ceux de la FFA.....</i>	<i>490</i>
Conclusion.....	493
<u>CONCLUSION GÉNÉRALE</u>.....	495
BIBLIOGRAPHIE.....	509
SOURCES.....	531
PRINCIPAUX SIGLES UTILISÉS.....	551
LISTE DES ANNEXES.....	555

INTRODUCTION

I.1. Un athlétisme scolaire chahuté

Par la note de service n°2002-131 du 12 juin 2002¹ portant sur l'évaluation de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) aux baccalauréats de l'enseignement général et technologique, l'athlétisme scolaire subit une mutation sans précédent. Le texte fixe une liste nationale d'épreuves sur laquelle figurent des disciplines athlétiques jusqu'alors inconnues du monde fédéral, car non inscrites dans les programmes officiels des grands championnats. Pour la première fois, les jeunes scolaires vont devoir se confronter à des épreuves inédites qui n'existent qu'à l'école : parmi elles, le 3x500m, le 2x150m haies et le pentabond². Au nombre des acteurs à l'origine de cette rupture, Alain Soler³, enseignant à l'UFR STAPS de Montpellier, fait partie des membres du groupe d'experts EPS chargé de rédiger les nouveaux programmes des lycées. À cette occasion, il se penche sur l'analyse des solutions techniques proposées aux élèves et réfléchit à la nature des situations auxquelles il convient de les confronter pour que ceux-ci développent les compétences définies par les Instructions Officielles (IO) ou témoignent de leur maîtrise. Les épreuves élaborées sont ainsi censées révéler la mobilisation de l'ensemble des acquisitions visées, c'est-à-dire à la fois les connaissances techniques et tactiques, les connaissances sur soi et les savoir-faire sociaux. Mais la rupture impulsée par la publication de ce texte n'est pas sans provoquer quelques réactions, parfois vives, de la part de certains enseignants. En effet, les nouvelles propositions sont critiquées et les reproches s'orientent principalement dans deux directions. Tandis que les premiers tendent à contester les modalités d'évaluation telles que les définit le référentiel

¹ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) n°25 du 20 juin 2002, Annexe 2, pp.1694-1699.

² Dérivées du 1.500m, du 400m haies et du triple-saut, ces épreuves ne sont pas inscrites au registre des épreuves officielles de l'athlétisme fédéral. Elles sont donc exclusivement pratiquées dans le cadre de l'éducation physique scolaire et n'ont pas vocation à être inscrites dans les programmes des grands championnats.

³ Triple-sauteur licencié à l'Association Sportive Universitaire Perpignanaise, Alain Soler entre à l'Unité d'Enseignement et de Recherche d'Éducation Physique et Sportive de Montpellier en 1979. Titulaire du Certificat d'Aptitude au Professorat d'EPS (1983) puis de l'agrégation (1991), il enseigne tout d'abord au collège Paul Langevin d'Avion, dans le Pas-de-Calais. Au cours de cette période, il est associé à la recherche de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) pour l'athlétisme et devient membre de la commission nationale de réflexion sur l'enseignement de l'EPS en classes préprofessionnelles de niveau et en classes préparatoires à l'apprentissage. En 1989, il intègre l'UFR STAPS de Montpellier, où il assure depuis les cours d'athlétisme et prépare les étudiants au CAPEPS, concours dans lequel il a été plusieurs fois membre du jury. En 1994, dans le cadre d'un Diplôme d'Études Approfondies, il participe à des travaux de recherche en analyse de l'enseignement, occasion pour lui de se pencher sur la connaissance des contenus portés par des enseignants spécialistes et non spécialistes de l'athlétisme. Il travaille parallèlement sur l'enseignement des techniques sportives et analyse la permanence des approches technicistes en EPS.

national, les seconds portent plutôt sur la nature même des épreuves inscrites au programme. La mise en place d'un athlétisme scolaire en rupture vis-à-vis de son homologue fédéral ne semble donc pas faire l'unanimité auprès des professeurs.

Peu ou pas convaincus par la logique docimologique sous-tendant ces disciplines insolites, nombreux sont ceux qui en contestent d'abord le sens, au regard de la finalité même de l'athlétisme, c'est-à-dire de la capacité à produire, dans un environnement codifié, des performances maximales en diminuant le temps ou en augmentant l'espace. Contrairement à la stricte logique fédérale, elles ont pour ambition d'évaluer non seulement la capacité à courir plus vite, à sauter plus haut ou à lancer plus loin, mais aussi l'ensemble des progrès physiques et techniques, résultats de l'investissement durant les leçons d'EPS. Pour servir cette ambition, des modalités particulières d'évaluation sont élaborées. Au 3x500m par exemple, les élèves doivent annoncer les performances visées pour chacune des trois courses, une partie de la note étant allouée à l'écart entre le projet annoncé et les temps effectivement réalisés. Sur les vingt points de la note finale, douze sont affectés au temps cumulé des trois courses, six concernent l'écart au projet⁴ et deux portent sur la mise en œuvre de l'échauffement et de la récupération⁵ (Annexe 1). Dans ce cas, c'est la perte de points engendrée par un temps réel trop largement inférieur ou supérieur au projet initial qui est contestée. Car un élève effectuant chacun de ses trois 500m cinq secondes trop vite par rapport à ses prévisions cumule un écart à celles-ci de quinze secondes et se voit noter 1.8/6, soit autant qu'un élève les ayant parcourus cinq secondes trop lentement. Que le candidat aille trop vite ou pas assez par rapport aux temps visés, la sanction est la même : la note baisse ! Puisqu'en athlétisme, nul ne court jamais trop vite pourvu qu'il franchisse la ligne d'arrivée, l'incohérence saute aux yeux et suscite le mécontentement. Les autres épreuves⁶ étant organisées selon des principes similaires, les enseignants affrontent mal la nécessité de devoir diminuer la note d'un élève dont les performances s'améliorent. La condamnation de la réforme est vive et, de manière sous-jacente, pose des questions essentielles. Les nouvelles modalités d'évaluation ne vont-elles pas à l'encontre des principes fondamentaux de l'athlétisme ? Permettent-elles à l'élève d'accéder à toute la richesse d'un véritable vécu athlétique ? Dans quelle mesure sont-elles susceptibles de répondre aux normes imposées par l'école et de réussir l'acculturation sportive des jeunes ? Les débats sont âpres et les avis tranchés.

⁴ Le projet équivaut au temps cumulé des trois courses. Il est annoncé par l'élève avant de débiter l'épreuve. Plus l'écart est grand en-deçà ou au-delà des temps prévus et plus la note diminue.

⁵ L'enseignant juge si la mise en œuvre de l'échauffement et de la récupération est cohérente par rapport à l'épreuve.

⁶ Pentabond, course de haies, lancer de javelot, saut en hauteur et lancer de poids.

Pour Catherine Desbois, enseignante d'EPS à Montpellier, il s'agit de dénoncer la perversité du mode d'évaluation défini pour le pentabond, dans lequel « *les élèves se lancent dans des calculs pour obtenir ces points [...]. Pour moi, l'athlétisme doit rester une activité de performance, pas une activité de calcul pour obtenir une note* »⁷. Il en va de même chez Anne Levard, qui considère les modalités d'évaluation génératrices de « *stratégies de petit gagnant, de calculateur [...]. Depuis que j'ai vu des terminales « viser » sans élan au poids ou au pentabond pour surtout ne pas perdre les points de l'amélioration liée à l'élan, j'ai arrêté de proposer ces épreuves* »⁸. Quoique « *partisans* »⁹, ces témoignages révèlent pourtant que le contenu de la note de service du 12 juin 2002 ne fait pas l'unanimité auprès du corps enseignant. Initiateur du projet, Alain Soler prend lui aussi ses distances vis-à-vis des choix de la commission nationale d'évaluation, jugeant que ses prescriptions n'ont pas été suffisamment suivies et que les nouvelles épreuves ne remplissent pas les cinq caractéristiques indispensables à toute bonne certification : faisabilité, accessibilité à tous les élèves, prise en compte de la performance, de la maîtrise de l'exécution et des qualités physiques améliorables durant les cours, appréciation des compétences définies par l'institution et respect de la logique de l'Activité Physique et Sportive (APS)¹⁰. Sur ce point, les disciplines utilisées dans les compétitions fédérales ne sont pas un modèle incontournable. Au contraire, ce n'est pas seulement pour s'adapter aux caractéristiques du public scolaire, ni pour tenir compte des objectifs éducatifs de développement de la personne mais aussi, paradoxalement, pour mieux transmettre la culture de l'athlétisme, que la pratique scolaire de ce sport doit nécessairement prendre des formes différentes de celles en vigueur dans le champ fédéral. Tel est en tout cas le point de vue défendu par Alain Soler pour expliquer combien les nouvelles épreuves d'athlétisme du baccalauréat ne sont pas, quoiqu'on en dise, contre-culturelles¹¹.

Le souffle de la critique retombé, une question majeure reste malgré tout posée : comment donner envie aux élèves de pratiquer l'athlétisme dans le cadre de l'EP scolaire, tout en leur permettant d'apprendre, mais aussi tout en respectant l'essence de l'activité ? Sous

⁷ Desbois, Catherine, « Un trio en triathlon », *Contrepied*, n°19, octobre 2006, p.3.

⁸ Levard, Anne, « L'esprit combinard », *Contrepied*, n°19, octobre 2006, pp.12-14.

⁹ Organe du centre national d'études et d'information EPS & société, la revue *Contrepied* constitue une tribune pédagogique pour le Syndicat National des professeurs d'EPS (SNEP). En ce sens, elle a tendance à diffuser un discours militant.

¹⁰ Soler, Alain, « Regard sur l'évaluation certificative en EPS », *EPS*, n°301, mai-juin 2003, pp.24-28.

¹¹ Au triple-saut, il montre qu'un élève optant pour une stratégie de deux sauts reliés par un pas de rééquilibrage peut trouver là, dans le cadre d'une pratique scolaire réduite, une façon acceptable de s'en sortir et de sauter assez loin, pourvu qu'il possède les qualités physiques suffisantes. Mais en réalité, cet élève contourne le problème de l'activité. Le pentabond, en incluant deux sauts supplémentaires, ne rend pas cette stratégie efficace car elle est nettement moins avantageuse sur le plan de la performance. Du coup, cela oblige l'élève à répartir équitablement ses bonds, ce qui n'est pas forcément le cas en triple-saut.

l'effet de quelques arrangements indispensables pour éviter certains comportements inappropriés¹², la note de service n°2007-137 du 2 août 2007¹³ corrige le tir et redéfinit les modalités d'évaluation de l'examen. Ainsi, l'épreuve du 3x500m attribue-t-elle désormais quatorze points au temps cumulé des trois courses et six points à l'écart au projet des temps annoncés, mais pour les deux premières courses seulement (Annexe 2). La nuance est de taille puisqu'en plus de savoir respecter un projet de course sur les deux 500m initiaux (connaissance de soi), l'élève doit aussi chercher à améliorer sa note en se surpassant sur le troisième (performance), n'étant plus alors contraint par une limite de temps susceptible de la lui faire baisser. Ralentir sa course n'est donc plus une stratégie payante et, sous couvert de quelques ajustements, le nouveau texte incite à une expression simultanée de l'ensemble des compétences définies par les programmes. Ainsi, en course de haies par exemple, l'élève doit à la fois franchir les obstacles plus efficacement, s'y ajuster en adaptant ses foulées et maintenir la vitesse de course. Selon Michel Pradet, « *il est impensable d'imaginer un traitement non articulé de ces trois axes lors de l'intervention de l'enseignant. Isoler les problèmes de franchissement de ceux relatifs à l'ajustement aux obstacles n'a aucun sens. Tout comme il est insensé de séparer les aspects techniques et énergétiques, qui contribuent à accroître l'efficacité dans l'épreuve* »¹⁴. En notant à la fois le meilleur temps (8 points), la performance cumulée des deux courses (8 points) et l'écart au projet (4 points), la nouvelle mouture du 2x150m haies engage, elle aussi, au respect de ces prérogatives (Annexe 3).

Bien que la note de service de 2002 présente quelques imperfections, on peut néanmoins s'étonner de voir émerger un second type de critique, portant cette fois-ci non pas sur les modalités d'évaluation, mais contestant plutôt la nature des épreuves proposées. L'absence d'ancrage fédéral du pentabond, du 3x500m et du 2x150m haies heurte la susceptibilité des « puristes »¹⁵ et provoque le rejet de ces épreuves se situant hors du registre athlétique traditionnel que représente le programme olympique (Annexe 4). Tout cela n'apparaît donc pas conforme au modèle suggéré par l'athlétisme orthodoxe. Mais alors, dans quelle mesure ces oppositions sont-elles recevables de la part d'enseignants qui sont souvent les premiers à se plaindre de la confusion opérée entre EPS et sport fédéral¹⁶ ? La frontière

¹² Des élèves s'obligent ainsi à ralentir en course ou à sauter moins loin pour augmenter leur note.

¹³ BOEN n°31 du 6 septembre 2007, pp.1708-1714.

¹⁴ Pradet, Michel & Soler, Alain, *La course de haies en situation*, Paris, Revue EPS, 2004.

¹⁵ Soler, Alain, *op.cit.*, 2003. Comme le souligne Alain Soler, bien que ces critiques soient largement relayées par certains enseignants, elles n'ont jamais fait l'objet d'une quelconque argumentation sérieuse, ni d'aucune publication. On reste donc ici dans la sphère d'une dénonciation anonyme et diffuse.

¹⁶ Pradet, Michel, « Passer des apparences à la performance », *Contrepied* n°19, octobre 2006, pp.89-90. La réflexion de Michel Pradet illustre très bien ce point de vue : « *ce qui est paradoxal chez nombre d'enseignants d'EPS, c'est que dans le même temps où ils disent vouloir se détacher des APSA et du modèle de la haute performance, ils ont tendance à exiger de leurs élèves des gestes techniques qui ne peuvent s'appliquer ou n'être*

entre les deux territoires est soumise à de vives tensions et pour Alain Soler, c'est bien là que le problème se pose. Ce n'est donc pas un hasard s'il milite en faveur de l'originalité et de l'authenticité des formes scolaires de l'athlétisme, au travers d'épreuves inédites, adaptées aux ressources des élèves et susceptibles de leur faire vivre de réels émois athlétiques¹⁷. En effet, les différences entre l'école et le club sont telles que, « *d'une manière générale, il est surprenant de constater combien nous peinons à admettre la présence de décalages entre les formes scolaires et les formes fédérales de la pratique de l'athlétisme. Car c'est au contraire une absence de différences entre ces deux formes de pratique qui devrait interroger, et qui aurait pu et dû nous troubler depuis fort longtemps déjà* »¹⁸. Pourquoi les enseignants d'EPS proposeraient-ils les mêmes épreuves que les entraîneurs des associations sportives civiles, alors même que les profils des pratiquants sont si dissemblables, que ce soit en termes de motivations (pratique subie vs pratique volontaire), de niveaux (débutants vs confirmés), ou bien encore d'aspirations et de prédispositions physiques (hétérogénéité vs homogénéité) ? Pourquoi les contenus seraient-ils identiques alors que les conditions de la pratique (horaires, formes de groupements des élèves, matériel, infrastructures...) et la formation des cadres sont si différentes¹⁹ ? Autrement dit, à partir du moment où il semble peu probable de voir un enseignant d'EPS organiser une séance de volley-ball en 6x6 ou de football à 11x11 pour des enfants de 6^{ème} débutant dans l'activité, pourquoi alignerait-il alors ces mêmes élèves sur un 50m haies réglementaire, respectant strictement les hauteurs d'obstacles et les intervalles de l'épreuve fédérale benjamins-benjamines²⁰ ? En quoi le pentabond serait-il moins représentatif de l'athlétisme que le triple-saut ? Pourquoi le 2x150m haies ne serait-il pas mieux adapté que le 400m haies pour confronter les élèves à la logique d'une course de vitesse prolongée avec obstacles ? L'enjeu est de taille, puisqu'il s'agit ici de confronter l'élève à l'essence même des activités athlétiques, c'est-à-dire à ce qui fait leur richesse. En

efficaces que pour des athlètes de haut niveau. Ils vont par exemple critiquer un 3x500m ou un pentabond parce que ces épreuves ne respectent pas « les pratiques sociales de référence » que sont le 1.500m ou le triple saut, tout en affirmant bien haut que l'EPS n'est pas du sport. C'est parfois un peu incompréhensible ».

¹⁷ Soler, Alain, « L'inévitable originalité et l'indispensable authenticité des formes scolaires de la pratique de l'athlétisme », in Roger, Anne (sous la dir.), *Regards croisés sur l'athlétisme*, Montpellier, AFRAPS, 2006, pp.17-25.

¹⁸ *Id.* On notera néanmoins qu'il existe une différence profonde entre le premier émoi des enseignants d'EPS portant sur le paradoxe d'une logique scolaire de l'évaluation contraire à la logique sportive de la pratique athlétique, et le second émoi, portant quant à lui sur des pratiques scolaires non reconnues comme épreuves officielles par la FFA.

¹⁹ Pour Alain Soler, les cours d'EPS dans les collèges et lycées sont encadrés par les meilleurs enseignants, mais dont certains connaissent mal et n'apprécient pas beaucoup l'athlétisme. À l'inverse, les clubs disposent des meilleurs entraîneurs, majoritairement spécialistes des activités athlétiques dans lesquelles ils entraînent, mais pas forcément polyvalents.

²⁰ En athlétisme, un élève en âge d'être en classe de 6^{ème} est normalement dans la catégorie benjamins-benjamines (12-13 ans). Pour cette catégorie, l'épreuve fédérale de référence en course de haies est le 50m haies, avec une hauteur d'obstacle à 0.76m et un intervalle inter-obstacle de 7.50m.

effet, « si l'on souhaite garder une chance de satisfaire à l'exigence éducative de transmission culturelle, il convient de faire en sorte que les formes scolaires de la pratique de l'athlétisme soient porteuses de ce qui définit fondamentalement cette discipline sportive et de ce qui est essentiel dans chacune des diverses spécialités qui la composent [...]. Ce n'est pas la ressemblance des formes de la pratique qui importe mais bien davantage la similitude des expériences athlétiques vécues. Entre analogie de forme et d'expérience, c'est la seconde qui doit primer »²¹.

Si l'athlétisme est sujet à débat à l'intérieur même de l'école, il l'est également au sein de l'institution qui en régit l'organisation sur le territoire national. De son côté, la Fédération Française (FFA) se préoccupe en effet d'une certaine mise à l'écart de la part du monde scolaire et déplore qu'il soit moins souvent programmé en EPS. Pour Jean-Paul Bourdon et Charles Gozzoli, à la fois enseignants et responsables de la formation au sein de la FFA et de l'IAAF²², « mettre à disposition de tous les enfants des formes de pratique adaptées est l'enjeu majeur de l'athlétisme d'aujourd'hui. Sans cette démarche, le premier des sports olympiques ne sera plus, dans quelques décennies, qu'un sport spectacle organisé tous les quatre ans »²³. Pour ces responsables de l'athlétisme français impliqués dans les relations avec le milieu scolaire²⁴, l'activité semble donc connaître une crise sans précédent, victime non seulement de la concurrence d'APS émergentes, à la fois vectrices de nouvelles sensations et redéfinissant la géographie des espaces de pratiques²⁵, mais également coupable de n'avoir pas su se renouveler et s'adapter aux évolutions des jeunes publics, faute de s'être trop focalisée sur l'élite. Et si l'athlétisme fédéral devient un véritable « cimetière de jeunes talents »²⁶, le système scolaire et l'EPS sont, quant à eux, directement accusés d'avoir conduit à « l'érosion du potentiel physique et moteur des jeunes enfants »²⁷ en détournant ces derniers vers des activités jugées moins exigeantes au plan énergétique. En filigrane, ces propos posent non seulement le problème du choix des activités supports en EPS, mais sous-entendent également que l'athlétisme disposerait de « vertus » particulières pour solliciter efficacement les ressources motrices. Certaines APS seraient-elles donc plus légitimes que d'autres pour

²¹ Soler, Alain, in Roger, Anne (sous la dir.), *op. cit.*, 2006, pp.21-22.

²² International Association of Athletics Federations.

²³ Bourdon, Jean-Paul & Gozzoli, Charles, *L'athlétisme éducatif*, Toulouse, Savoir Gagner, 2006, p.9.

²⁴ Ils sont également chargés des relations entre la FFA et le ministère de l'Éducation nationale.

²⁵ Bessy, Olivier & Hillairet, Dieter (sous la dir.), *Les espaces sportifs innovants. Tome 2 : Nouvelles pratiques, nouveaux territoires*, Voiron, Presses Universitaires du Sport, 2002.

²⁶ Bourdon, Jean-Paul & Gozzoli, Charles, *op. cit.*, 2006, p.23. Les auteurs font le constat que sur les 80 garçons et filles qualifiés en minimes à la compétition des « pointes d'or » (épreuve fédérale constituant l'antichambre des épreuves combinées et réservée aux meilleurs jeunes), 40% sont encore licenciés à la FFA deux ans après et 30% seulement quatre ans après. D'autre part, deux ans après leurs exploits, douze filles et dix garçons seulement sont classés parmi les trente meilleurs d'une discipline athlétique.

²⁷ *Ibid.*, p.11.

figurer dans les programmations des établissements ? Au nom de quels principes l'athlétisme devrait-il posséder une place de choix dans les enseignements d'EPS ? Connaît-il à l'école un réel déclin, ou n'assiste-t-on pas plutôt à l'effondrement d'un système de valeurs infondées, ayant depuis longtemps consisté à le rendre incontournable ? Et surtout, dans quelle mesure l'école peut-elle s'accommoder de ce discours fédéral sans y inscrire sa propre empreinte ?

En tous les cas, force est d'admettre que les liens entre la FFA et le ministère de l'Éducation nationale (MEN) sont aujourd'hui tenaces et qu'ils sont la preuve d'une réelle volonté d'échange et de partage entre les deux institutions. Depuis les années 1980 au moins, des protocoles d'accord sont même signés afin de faire valoir une certaine perméabilité des compétences. Comme le stipule le journal *Le Monde* du 2 février 1984, « *la FFA et l'UNSS ont signé, le 31 janvier, une convention pour le développement de l'athlétisme dans le milieu scolaire afin de permettre une meilleure détection des talents* »²⁸. Bien d'autres suivront, jusqu'à celle du 25 mai 2010 (Annexe 5), dernière en date, à l'initiative de Luc Chatel (Ministre de l'Éducation nationale), Bernard Amsalem (Président de la FFA), Laurent Pétrynka (Directeur de l'UNSS) et Jean-Michel Sautreau (Président de l'USEP), dans laquelle les signataires entendent, « *de manière conjointe, [...] renforcer les pratiques diverses de l'athlétisme* »²⁹ à plusieurs niveaux : EPS obligatoire, activités sportives périscolaires, journées mondiales de l'athlétisme à l'école, semaine nationale du cross, etc. Comme en 1984, la dimension de l'élite n'est pas oubliée puisque les dirigeants s'engagent aussi à « *promouvoir et à développer les sections sportives scolaires athlétisme* »³⁰, antichambres du sport de haut niveau. Malgré cette apparente continuité, une diversification des objectifs apparaît pourtant. Avec l'aval des différents corps d'inspection (IGEN, IA-IPR d'EPS, IEN), les cadres fédéraux sont par exemple encouragés à produire et diffuser une documentation pédagogique, ainsi qu'à faire peser leur expertise auprès des enseignants d'EPS non spécialistes³¹, notamment par le biais des stages de formation continue : « *afin de compléter les connaissances techniques de son personnel et d'étayer les méthodes pédagogiques utilisées, les autorités compétentes du ministère solliciteront pour des actions de formation, inscrites au plan académique de formation, des cadres désignés par la FFA* »³². En outre, si les établissements le souhaitent, ils peuvent faire appel aux clubs locaux pour qu'ils leur

²⁸ Puyo, Jean-Paul, *L'éducation physique au baccalauréat*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux II, 1984, p.61.

²⁹ Convention FFA-MEN du 25 mai 2010, p.2.

³⁰ *Ibid.*, p.3.

³¹ À ce titre, on retiendra les universités d'été de la FFA, plusieurs fois consacrées à l'athlétisme dans l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que le DVD produit par la FFA et intitulé *Planète athlé jeunes*. Celui-ci s'adresse à la fois aux entraîneurs, éducateurs et enseignants. Il propose une conception de l'athlétisme pour les jeunes avec les progressions pédagogiques qui en découlent.

³² Convention FFA-MEN du 25 mai 2010, p.3.

viennent en aide sous la forme de prêts ou de dons en matériel et équipement adaptés. Au-delà de l'ensemble des documents administratifs publiés, la convention « *un club, un collègue* »³³ et le « *dossier d'accompagnement éducatif* »³⁴ viennent ici accréditer la thèse d'une volonté politique dans la promotion de l'athlétisme à l'école en lien avec les clubs, que ce soit par le truchement d'un apport logistique, d'un renfort humain ou d'un soutien pédagogique.

Ce flash sur le présent montre que si les réflexions évoluent, et si certaines pesanteurs s'atténuent avec le temps, les débats que portent les acteurs scolaires et fédéraux n'en restent pas moins centrés sur la question des rapports entre sport et EP. De ce point de vue, quoi que l'on expérimente, quoi que l'on propose, la référence au modèle du haut niveau apparaît à la fois inéluctable et insurmontable. Mais « *s'agit-il de copier ou de transposer les pratiques sociales de référence dans l'enceinte scolaire en adaptant simplement les poids des engins, les distances de course ou la hauteur des obstacles, ou faut-il au contraire inventer pour eux des épreuves nouvelles et originales leur permettant de s'investir et de ressentir les mêmes sensations, les mêmes émotions que les champions ?* »³⁵. La création d'épreuves strictement scolaires permet-elle de dépasser l'obstacle dénoncé par Frédéric Baillelte, affirmant qu'« *entre le sport de l'enfant et le sport de l'adulte, entre le sport du débutant et celui du champion confirmé, entre le sport de l'école et celui des clubs civils, la différence n'est pas de nature mais tout au mieux de degré* »³⁶ ? En tous les cas, la première interrogation posée peut surprendre, tant on pourrait douter du bien fondé de l'idée qu'elle porte en elle. Bien que le champion soit souvent pris en exemple, en quoi les sensations et les émotions qu'il ressent valent-elles la peine d'être vécues par l'élève ? Si tant est qu'elles soient accessibles, en quoi cela peut-il constituer une finalité éducative pour l'EPS ? Et surtout, lorsque l'on connaît la multitude des conduites déviantes parfois liées à la pratique du sport de haut niveau, on est en droit de se demander de quelles sensations et de quelles émotions il s'agit ? N'est-il pas alors plus fondamental de savoir « *à quelles conditions peuvent-ils [les élèves] se faire plaisir et avoir envie de poursuivre l'expérience ? Quel sens donner à leur activité pour qu'ils acceptent de s'y investir en développant leur motricité ?* »³⁷.

Toute la problématique qui émerge ici, à travers les contradictions et oppositions émanant des corps enseignant et fédéral, porte en réalité sur la question de l'athlétisme tel

³³ http://www.athle.com/asp.net/main.pdf/pdf.aspx?path=/pdf/athle_jeunes/convention_club_college.pdf (page web consultée le 16 mars 2012).

³⁴ http://www.athle.com/asp.net/main.pdf/pdf.aspx?path=/pdf/athle_jeunes/Accompagnement-Educatif.pdf (page web consultée le 16 mars 2012).

³⁵ Roger, Anne (sous la dir.), *Regards croisés sur l'athlétisme*, Montpellier, AFRAPS, 2006, p.15.

³⁶ Baillelte, Frédéric, « Sport ou éducation physique ? », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, Université de Caen, 1990, pp.137-156.

³⁷ Roger, Anne (sous la dir.), *op.cit.*, 2006, p.15.

qu'il est utilisé et transformé par l'école. En quoi athlétisme scolaire et athlétisme fédéral sont-ils à la fois différents et similaires ? Le savoir athlétique transmis dans les classes se distingue-t-il complètement, peu ou pas du tout de celui dispensé dans les clubs ? Pour Alain Soler, la réponse est limpide : « *les formes scolaires de la pratique de l'athlétisme ne peuvent se confondre avec les formes fédérales [...]. N'est-il pas étrange que les épreuves fédérales puissent être utilisées à l'état brut, c'est-à-dire sans autres adaptations que de surface, telles que celles concernant les distances de courses, la hauteur des obstacles, ou le poids des engins, pour évaluer en EPS les compétences d'une population adolescente pour le moins singulière et profondément différente de la population des adolescents licenciés dans les clubs d'athlétisme ?* »³⁸. Autrement dit, si les deux ne peuvent se confondre, c'est non seulement parce que les publics auxquels ils s'adressent ne possèdent pas les mêmes caractéristiques, mais c'est aussi et surtout parce que l'athlétisme scolaire reste soumis aux exigences de l'institution à laquelle il appartient. L'école de la République impose ses lois, ses règles, ses codes. Elle soumet le savoir qui s'élabore en dehors d'elle aux filtres de ses horaires, de ses capacités d'encadrement, de ses programmes et de ses finalités, mais également à celui des impératifs liés à l'évaluation. C'est ainsi que l'athlétisme tel qu'il est pratiqué dans les classes n'est pas seulement transformé ou adapté. Il est avant tout une pratique singulière. Et même s'il est censé garantir le maintien d'une certaine représentativité culturelle vis-à-vis de son homologue fédéral pour y être légitime, une ressemblance trait pour trait n'est pas impérative. L'épreuve proposée doit simplement respecter la logique de l'APS sur laquelle elle se fonde, peu importe la forme qu'elle prend. Ainsi, les disciplines fédérales ne sont pas un modèle incontournable pour l'EP scolaire : « *un élève fait de l'athlétisme lorsqu'il cherche, dans un milieu réglementé, à exprimer le maximum de ses possibilités physiques et techniques, pour réaliser la meilleure performance possible, lui permettant de se comparer à lui-même et aux autres. Pour cela, il n'est pas forcément nécessaire, ni même parfois souhaitable, qu'il se confronte aux épreuves fédérales actuelles* »³⁹. Un pentabond n'est donc pas nécessairement contre-culturel, en ce sens que son dimorphisme ne le rend pas inapproprié pour confronter l'élève au sens profond d'un saut athlétique. Au contraire, c'est justement parce qu'il est adapté aux caractéristiques des lycéens et construit pour répondre aux spécificités de ces derniers que ses concepteurs peuvent en revendiquer la légitimité au sein de l'école.

Au regard de ce qui vient d'être développé, l'athlétisme scolaire semble donc aujourd'hui connaître une double crise. La première concerne la perte de sa prééminence parmi les activités enseignées aux élèves. Au traditionnel triptyque gymnastique / athlétisme /

³⁸ Soler, Alain, in Roger, Anne (sous la dir.), *op. cit.*, 2006, p.18.

³⁹ Soler, Alain, *op.cit.*, 2003, p.27.

natation, longtemps dominant, tentent de se substituer d'autres supports, tels que les Activités Physiques de Pleine Nature (APPN)⁴⁰, les sports de raquettes⁴¹ ou autres activités d'expression⁴². Sous l'effet conjugué d'une remise en cause du modèle compétitif traditionnel et de l'émergence de nouvelles formes de pratiques souhaitées par les jeunes, les contenus changent progressivement, réinterrogeant les certitudes sur ce qu'il était jusqu'alors jugé indispensable de proposer pour une juste formation physique et sportive de l'enfant. Ce phénomène, renforcé par un meilleur équipement des lieux d'évolution et une formation plus hétéroclite des enseignants en matière d'APS, pousse ainsi de nouvelles activités à venir concurrencer les courses, sauts et lancers au sein des programmations. Quant à la seconde crise, elle concerne la remise en cause des contenus athlétiques traditionnellement enseignés. Les nouvelles épreuves et modalités d'évaluation apparues à l'aube des années 2000 bouleversent en effet les codes d'une tradition athlétique scolaire implantée depuis longtemps. Or, comme le montrent les travaux menés par Thierry Terret, Geneviève Cogérino et Isabelle Rogowski⁴³, cette crise supposée de l'athlétisme scolaire n'est absolument pas fondée, plusieurs études confirmant même que l'activité jouit toujours d'une place centrale dans les leçons⁴⁴. L'origine de cette apparente faillite proviendrait alors davantage d'un ébranlement

⁴⁰ Escalade, course d'orientation, VTT, etc.

⁴¹ Le badminton est aujourd'hui une activité très largement programmée en EPS.

⁴² Danse, acrosport, arts du cirque, etc.

⁴³ Terret, Thierry, Cogérino, Geneviève & Rogowski, Isabelle, *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*, Paris, Revue EPS, 2006. Pour les auteurs, « tous les travaux réalisés depuis la fin des années 1970 mettent en évidence le fait que les sports dits « de base » (athlétisme, natation, gymnastique et les principaux sports collectifs) constituent quasiment la moitié des activités enseignées dans le second degré » (p.103). L'étude réalisée montre que l'athlétisme est la première activité enseignée dans tout le secondaire, sans préciser pour autant quelles en sont les disciplines les plus programmées. Il fait ainsi partie de ce que les auteurs appellent la catégorie des APSA dominantes, c'est-à-dire les plus enseignées (avec le volley-ball, la gymnastique, le badminton, le handball et le basket-ball). Dans tout le second degré, de la 6^{ème} à la terminale, en passant par les classes de BEP, CAP et baccalauréat professionnel, l'athlétisme occupe entre 12% et 19% des enseignements d'EPS selon les niveaux de classes (12% pour le minimum en 6^{ème}, jusqu'à 19% au maximum en terminale et 2^{ème} année de BEP).

⁴⁴ Plusieurs études abondent en ce sens. Nous en recensons cinq, publiées entre 1980 et 2000. Ainsi, Jacques Crevoisier et Guy Vernet, (« Les matières enseignées en EPS ; Résultats d'une enquête dans l'académie de Besançon », *EPS*, n°166, novembre-décembre 1980, pp.8-10), par une analyse quantitative effectuée au mois de juin 1978, montrent que l'ensemble athlétisme, gymnastique et sports collectifs représente 85% des activités programmées. Pour ce qui concerne la pratique sportive scolaire (UNSS), là encore, athlétisme (39%) et sports collectifs (53%) sont ultra majoritaires puisque le pourcentage de programmations passe à 92%. Néanmoins, les auteurs notent également un important décalage entre pratique scolaire et pratique civile pour ce qui concerne l'athlétisme. Alors que l'activité est largement programmée en EPS et en AS, elle ne représente que 2.22% des licenciés dans les clubs. René Bertrand (« Les matières enseignées en EPS », *EPS*, n°202, novembre-décembre 1986, pp.36-38) confirme l'enquête précédente en montrant que l'athlétisme demeure l'activité la plus programmée en EPS (34.55% en 1984-1985 contre 29.03% en 1977-1978) comme en UNSS (61.47% contre 38.73%), bien qu'elle soit encore moins représentative des activités pratiquées dans le monde fédéral (2.22% contre 1.80%). Sur la base d'une enquête réalisée dans l'académie de Créteil en 1988, Olivier Bessy (« Nouvelles pratiques sports de base ? », *EPS*, n°227, janvier-février 1991, pp.75-79) montre que dans tout le cycle du secondaire (collèges, lycées et lycées professionnels), l'athlétisme représente 30.1% de la répartition temporelle des activités. Si on y ajoute les 32.6% représentés par les sports collectifs et les 21.1% de la gymnastique, ces trois APS représentent 83.8% de la répartition du temps. Au moment où de nouvelles pratiques sportives émergent, Olivier Bessy dénonce alors une « dérive a-culturelle » de l'EPS, qui témoigne « d'un refus

des supposées vertus éducatives qui lui sont historiquement rattachées. Ainsi, « *il apparaît en fait que la crise actuelle que connaît cette discipline n'est que la conséquence d'une remise en question de postulats dont les fondements ne sont ni scientifiques ni pédagogiques mais essentiellement idéologiques* »⁴⁵, élément que cette étude ambitionne d'approfondir. De quels axiomes s'agit-il et quelles en sont les origines ? À quel moment s'élaborent-ils et sous quelles influences, quelles contraintes ? À travers ces questionnements pointe ici l'intérêt d'une démarche historique ancrée sur le temps présent.

I.2. Aux origines étaient les « sports athlétiques »

Au mitan du XIX^{ème} siècle, le sport regroupe en France l'ensemble des activités récréatives susceptibles de générer des paris d'argent ou synonymes de pur délassement : courses de chevaux, canotage, chasse à courre, pêche, escrime, etc. Des pratiques comme l'athlétisme, le football ou le rugby ne sont pas encore des sports. Ils constituent en revanche la source d'une nouvelle définition de celui-ci, qui prend forme progressivement et suppose « *une dépense d'énergie musculaire, un engagement compétitif...* »⁴⁶. Le terme de « sports athlétiques » est né, en opposition aux sports mécaniques (automobile, voile), hippiques (équitation, chasse à courre) ou d'adresse (tir à l'arc ou au pistolet).

I.2.1. Un athlétisme entre sports et jeux

Traditionnellement, l'athlétisme est considéré comme un ensemble de spécialités de marches, courses, sauts et lancers, dont la finalité demeure de produire les performances les plus élevées possibles. Étymologiquement, le terme provient du grec « *athlos* », qui signifie

de céder à un engouement passager et rejette toute adaptation aux mutations actuelles en privilégiant un choix d'APS exclusivement centré sur les pratiques fondamentales, censées être suffisantes pour faire acquérir un savoir moteur minimum aux élèves ». À l'inverse, il dénonce aussi toute dérive démagogique consistant à ne s'appuyer que sur ces nouvelles pratiques sous prétexte qu'elles sont motivantes pour les élèves. S'appuyant sur les statistiques de 1992 fournies par l'Inspection Générale, Bernard Paris (« L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ? », in *Le corps à l'école, apprentissage et développement*, Actes du colloque de St Jacques de la Lande, Ille et Vilaine, Paris, Éditions Revue EPS, dossier EPS n°22, 1994, pp.28-33) montre que « *les spécialités les plus choisies par les enseignants sont : pour 33% les sports collectifs, 27% l'athlétisme, 17% la gymnastique, 10% la natation* ». Enfin, Jean-Pierre Cleuziou analyse les menus d'APS les plus choisis pour le baccalauréat (« L'analyse des menus et des notes », in David, Bernard (sous la dir.), *EPS. La certification au baccalauréat*, Paris, INRP, 2000, pp.77-124) et montre que l'athlétisme est l'activité la plus représentée (19.7%), avec le volley-ball (19.2%) et le badminton (13%). Elle est la première activité choisie par les garçons (23.4%) et la deuxième activité choisie par les filles (16.6%), celles-ci lui préférant le volley-ball.

⁴⁵ Terret, Thierry, « Naissance d'une idéologie : l'athlétisme, sport de base ? », in Robène, Luc & Léziart, Yvon (sous la dir.), *L'homme en mouvement. Histoire et anthropologie des techniques sportives*, vol.1, Paris, Chiron, 2006, pp.185-194.

⁴⁶ Defrance, Jacques, *Sociologie du sport*, Paris, La Découverte, 2006 (5^{ème} édition), p.98.

« combat » ou « récompense »⁴⁷. Pratique progressivement codifiée sous sa forme moderne par les Anglais au cours de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, il incarne aussi un ensemble plus large de jeux et d'activités physiques auxquels sont soumis les élèves des *public schools*, et dont les règlements deviennent le support d'une éducation morale visant à limiter les débordements. À l'origine, l'athlétisme n'est donc pas à l'image de ce qu'il est aujourd'hui, mais un domaine bien plus étendu, composé de jeux divers, non spontanés, codifiés pour éduquer, et que les Britanniques regroupent sous le terme « *athleticism* »⁴⁸. Importé en France à la fin du XIX^{ème} siècle, le mot incarne aussi bien les pratiques acrobatiques que les courses de chevaux ou autres exercices de lutte sans appareillage⁴⁹, tir à la corde, etc. Comme le montrent les travaux fondateurs de James-Anthony Mangan⁵⁰, c'est entre 1850 et 1914 que ces sports athlétiques émergent progressivement puis consolident leur position de modèle éducatif dominant dans le système scolaire anglais. À l'aube de la Première Guerre mondiale, l'importance qui leur est accordée est si forte qu'ils deviennent quasiment incontournables aux yeux des *Headmasters*⁵¹. Leur utilisation ne fait pourtant pas l'unanimité car dans l'Angleterre Victorienne et Edwardienne, les sports athlétiques sont, pour les traditionalistes, une mode pernicieuse conduisant au dénigrement des savoirs académiques et à un anti-intellectualisme forcené. De ce fait, ils représentent un danger pour les défenseurs de l'ordre social établi. Pour les progressistes, ils sont au contraire un bon entraînement moral, stimulant la joie et la santé. Sous l'influence des *Muscular Christians*⁵², association fondée par le chanoine anglican Charles Kingsley, se développe à cette époque toute une idéologie visant à concevoir les sports athlétiques comme des moyens efficaces d'inculquer aux élèves des valeurs telles que le courage, la loyauté, la coopération, le *fairplay*, ou bien encore la capacité à commander et à obéir⁵³. De ce point de vue, les nécessités liées à la compétition et à la mesure des performances conduisent à la construction d'espaces de plus en plus normalisés et

⁴⁷ Parienté, Robert, *La fabuleuse histoire de l'athlétisme*, Paris, La Martinière, 1996.

⁴⁸ L'athlétisme (ou « *athletics* ») appartient ainsi à la famille des sports athlétiques (« *athleticism* »), beaucoup plus large.

⁴⁹ Terret, Thierry, Fargier, Patrick, Rias, Bernard & Roger, Anne, *L'athlétisme et l'école. Histoire et épistémologie d'un sport éducatif*, Paris, L'Harmattan, 2002.

⁵⁰ Mangan, James-Anthony, *Athleticism in the Victorian and Edwardian public school*, Cambridge, Cambridge university press, 1981.

⁵¹ Chefs d'établissements.

⁵² Mcleod, Hugh, « La religion et l'essor du sport en Grande-Bretagne », *Revue d'histoire du XIX^{ème} siècle*, n°28, 2004, pp.133-148. Courant impulsé par les Anglicans libéraux à partir de 1850, dans le but de promouvoir une vision plus positive du sport, les *Muscular Christians* jugent nécessaire que l'Église s'intéresse à tous les domaines de la vie et s'implique davantage dans l'amélioration de la santé et du bien-être du peuple.

⁵³ Watson, Nick, Weir, Stuart & Friend, Stephen, « The development of muscular Christianity in Victorian Britain and beyond », *Journal of religion and society*, vol.7, 2005; Bancel, Nicolas & Gayman Jean-Marc, *Du guerrier à l'athlète, éléments d'histoire des pratiques corporelles*, Paris, PUF, 2002.

de codifications de plus en plus strictes. En devenant un sport, l'athlétisme se détache donc de ses origines festives et utilitaires pour se rationaliser davantage⁵⁴.

Puis, comme de nombreux autres sports, il traverse la Manche quelques décennies plus tard. En novembre 1920, la FFA est créée puis reconnue d'utilité publique par le décret du 7 avril 1925. Elle rassemble alors près de 800 sociétés. Mais l'histoire de l'athlétisme à l'école en France commence dès la fin du XIX^{ème} siècle, au moment où les lycéens des grands établissements parisiens se réunissent pour pratiquer les sports athlétiques à la mode anglaise et créent successivement le Racing Club de France⁵⁵ (RCF) en 1882, puis le Stade Français⁵⁶ (SF) en 1883. De ces rencontres sportives au départ informelles naît en 1888 le premier championnat de France sur piste, un an après que les deux clubs aient fusionné pour harmoniser les règlements et donner naissance à l'Union des Sociétés Françaises de Sports Athlétiques (USFSA)⁵⁷. C'est au sein de ce groupement que des personnalités telles que Georges de Saint-Clair⁵⁸ ou Pierre de Coubertin⁵⁹ occupent des fonctions de dirigeants⁶⁰, dont l'influence reste déterminante quant aux enjeux éducatifs adossés aux activités sportives. Pour ce dernier, « *le sport est le culte volontaire et habituel de l'exercice musculaire intensif incité par le désir du progrès et ne craignant pas d'aller jusqu'au risque. Donc cinq notions : initiative, persévérance, intensité, recherche du perfectionnement, mépris du danger éventuel. Ces cinq notions sont essentielles et fondamentales* »⁶¹. Fortement influencé par le modèle éducatif britannique, Pierre de Coubertin tente d'imposer l'idée selon laquelle le sport est un excellent moyen d'éduquer l'individu à la débrouillardise⁶² et de lui apprendre ainsi à mieux déjouer les pièges qu'une société industrielle en pleine mutation impose désormais. Il est une école de la vie qu'il s'agit de répandre dans les lycées afin d'aider les futures élites françaises à lutter contre le surmenage intellectuel. La pratique des activités sportives devient

⁵⁴ C'est ce que démontre Pierre Arnaud pour la natation. Arnaud, Pierre, « Objet culturel, objet technique, objet didactique », *STAPS*, vol.7, n°13, mai 1986, pp.43-55 et n°14, décembre 1986, pp.79-86.

⁵⁵ Le RCF est fondé par la bourgeoisie économique de la rive droite parisienne (milieux de la banque, finance, industrie, commerce).

⁵⁶ Le SF est fondé par la bourgeoisie intellectuelle de la rive gauche parisienne (professeurs, avocats, médecins).

⁵⁷ Les deux clubs fusionnent en 1887 pour donner d'abord naissance à l'Union des Sociétés Françaises de course à pied, sous l'impulsion de Georges de Saint-Clair (RCF) et de Jules Marcadet (SF).

⁵⁸ Considéré comme le fondateur des sports athlétiques en France, Georges de Saint-Clair (1845-1910) organise les premières rencontres sportives dont il édicte les règlements au sein du RCF. Il devient Président de l'USFSA en 1889 et fonde avec Pierre de Coubertin la première association sportive au lycée Lakanal de Sceaux.

⁵⁹ Bermond, Daniel, *Pierre De Coubertin*, Paris, Perrin, 2008.

⁶⁰ Arnaud, Pierre, « L'union des sociétés françaises de sports athlétiques ou la construction de l'espace sportif dans la France métropolitaine (1887-1897) », in Arnaud, Pierre & Terret, Thierry (sous la dir.), *Le sport et ses espaces, XIX^{ème}-XX^{ème} siècles*, Paris, Éditions du CTHS, 1998, pp.287-312.

⁶¹ Coubertin (de), Pierre, *Pédagogie sportive*, Paris, Vrin, réédition de 1972, p.7.

⁶² L'importance donnée à la notion de débrouillardise dans les écrits du Baron prouve que celui-ci se situe sur une vision très utilitariste de la société. Le débrouillard est celui qui sait se sortir d'affaire en toutes circonstances.

compensatoire et pallie ainsi la lourdeur des programmes scolaires. Non suivi d'effets, ses idées n'en restent pas moins très influentes durant toute la seconde moitié du XX^{ème} siècle.

En définitive, il apparaît essentiel de souligner que si des enjeux éducatifs majeurs traversent la période antérieure à celle de notre étude, l'athlétisme amateur reste réservé à une élite d'un jeune âge s'exerçant avant tout en dehors des murs de l'école et fuyant la rigidité du lycée Napoléonien. Il est à la fois une libération « corporelle » (gestuelle sportive vs gymnastique roborative), « géographique » (plein air vs milieu clos) et « organisationnelle » (autonomie dans la prise en charge de la pratique vs dirigisme des adultes)⁶³. Il n'est pas encore une affaire scolaire et reste bien éloigné des masses. On le voit, l'athlétisme couvre donc un champ sémantique très large, qu'il s'agissait ici de délimiter. Dès lors, comment le définir plus précisément au sein de ce vaste espace d'activités que constituent les jeux et les sports athlétiques ?

1.2.2. Athlétisme et athlétisme scolaire : tentative de définition

En tant que pratique sportive fédérée, l'athlétisme s'organise autour d'une institution légiférante, de règles strictes et d'une finalité compétitive⁶⁴. Thierry Terret et al. le définissent comme « *l'ensemble des pratiques de course, marche, saut et lancer, à forte charge énergétique et/ou technique qui permettent de reculer ses propres limites ou celles des hommes au regard de l'espace et du temps sans mettre en danger son intégrité et dans des conditions réglementaires, humaines et matérielles normalisées* »⁶⁵. Pour Anne Roger, l'athlétisme est un « *sport constitué de cinq grandes familles d'épreuves : les courses, les sauts, les lancers, la marche et les épreuves combinées. Dans chacune de celles-ci, l'objectif est de réaliser la meilleure performance possible et de battre ses adversaires* »⁶⁶. L'enjeu sous-jacent d'un athlétisme ainsi défini relève d'une réalisation de performances maximales, s'exprimant dans un contexte compétitif réglementé et se mesurant selon une échelle de temps ou d'espace. Mais qu'en est-il lorsqu'il est pratiqué dans le cadre scolaire ? Peut-on exiger systématiquement des élèves la réalisation de performances maximales ? L'école offre-t-elle l'opportunité de pratiquer l'éventail complet des disciplines athlétiques ? Quelle place la compétition peut-elle y tenir ?

⁶³ Pociello, Christian, *Sports et sciences sociales. Histoire, sociologie et prospective*, Paris, Vigot, 1999.

⁶⁴ Arnaud, Pierre, *op.cit.*, 1986.

⁶⁵ Terret, Thierry, Fargier, Patrick, Rias, Bernard & Roger, Anne, *op.cit.*, 2002, p.17.

⁶⁶ Roger, Anne, « Athlétisme », in Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean (sous la dir.), *Dictionnaire culturel du sport*, Paris, Armand Colin, 2010 (a), pp.21-23.

Activité performative, l'athlétisme est aussi fréquemment associé à l'idée d'une technique gestuelle alliant virtuosité et précision. Bien souvent, dans les situations d'enseignement ou d'entraînement, le contenu lié à la réalisation motrice devient une préoccupation si forte que l'activité bascule alors dans le registre de la reproduction de forme, la détournant de ce qui constitue son noyau dur, à savoir la réalisation de performances maximales. Comme le précisent Jean-Louis Hubiche et Michel Pradet, « *pour s'exprimer, la précision gestuelle (ou la maîtrise technique) exige un grand investissement énergétique. C'est grâce à cet investissement que l'athlète peut développer ses potentialités physiques et morales. L'athlétisme est une activité à effets et non pas à forme, c'est-à-dire que la maîtrise gestuelle ne doit pas masquer une faible efficacité motrice. L'essentiel est de réaliser des performances, véritables preuves des progrès accomplis* »⁶⁷. Pour Bernard Rias, « *le fondement culturel en athlétisme se situe dans la gestion simultanée d'une exigence, d'une intention et d'une contradiction* »⁶⁸. L'exigence nécessite de produire la plus grande performance possible, de façon non aléatoire et sans nuire à son intégrité physique. Pour le champion comme pour l'élève, l'intention renvoie à une mobilisation des ressources qui soit adaptée à la réalisation d'une performance. Enfin, la contradiction s'inscrit dans une confrontation entre l'atteinte de ses limites et leur dépassement. Qu'en est-il précisément pour les élèves ? Comment les faire accéder à cette réalité culturelle alors même que l'école génère ses propres savoirs et impose ses exigences ? Que se passe-t-il lorsque ce qui appartient au « dehors », c'est-à-dire au milieu fédéral, se heurte à ce qui relève du « dedans », de la réalité du contexte d'enseignement ?

C'est sur la base de ces définitions et de ces questionnements que nous envisagerons l'athlétisme scolaire comme l'ensemble des pratiques de marches, courses, sauts, lancers et épreuves combinées telles qu'elles sont pratiquées dans le cadre de l'EP et du sport scolaire, c'est-à-dire soumises au filtre de certaines exigences institutionnelles, pédagogiques et didactiques. Que reste-t-il de cet athlétisme codifié, compétitif et performatif tel qu'il a été défini plus haut, après être passé au « tamis » de l'école ? C'est précisément ce que cette investigation se propose d'éclairer. La définition ainsi choisie se veut donc volontairement large, dans la mesure où l'objectif consiste à déterminer quelle place l'institution scolaire, par le biais de l'EPS, accorde à la performance, à la technique ou bien encore à la compétition. S'il apparaît acceptable d'envisager l'athlétisme comme un ensemble de disciplines courues,

⁶⁷ Hubiche, Jean-Louis & Pradet, Michel, *Comprendre l'athlétisme*, Paris, INSEP, 1993, p.9.

⁶⁸ Rias, Bernard, « Athlétisme d'hier et d'aujourd'hui. Une interrogation d'enseignant d'EPS », in Goirand, Paul & Metzler, Jacques (sous la dir.), *Une histoire culturelle du sport. Techniques sportives et culture scolaire*, Paris, Revue EPS, 1996, pp.25-67.

sautées et/ou lancées, il s'agit plus précisément de définir ce que l'école retient de ses dimensions sociales et culturelles pour en faire un savoir authentiquement scolaire. Quelle place accorde-t-elle à la gestuelle athlétique et aux performances dans les apprentissages ? Quels choix sont opérés par les acteurs dès lors qu'ils tentent de déterminer la nature des savoirs athlétiques à transmettre aux élèves ? L'athlétisme scolaire peut-il faire de la performance⁶⁹ son unique objet, comme c'est le cas pour l'athlétisme fédéral ? Toutes ces questions révèlent des enjeux qui émergent lorsque l'on interroge les relations entre pratiques scolaires et non scolaires. Quand et comment l'athlétisme est-il entré dans l'école ? Sous quelle(s) forme(s) et à quel(s) prix ? Si l'institution scolaire ne peut accepter tel quel ce qui naît et se développe en dehors de ses murs, comment expliquer le fait que l'athlétisme ait été et reste encore aujourd'hui un support majeur des programmations d'EPS ?

I.3. L'âge d'or de l'athlétisme scolaire (1941-1967)

D'une manière générale, l'œuvre d'interprétation inhérente à l'histoire nécessite de périodiser. Seule cette voie permet au chercheur d'identifier d'éventuels changements, continuités ou ruptures, dans un temps qui devient alors signifiant. Ainsi, les dates sont-elles indispensables pour aider au repérage et à la compréhension du lecteur. Mais toutes les périodisations ne se valent pas. Il s'agit d'en saisir une qui ait du sens par rapport à l'objet d'étude, qui soit à la fois cohérente et révélatrice de ce que l'on souhaite appréhender. Une ré-interrogation de celles qui sont les plus usitées est également nécessaire afin de ne pas tomber dans le piège d'un découpage préétabli, qui n'aurait aucune signification. Comme le dit Marc Bloch, « *chaque type de phénomène a son épaisseur de mesure particulière et, pour ainsi dire, sa décimale spécifique* »⁷⁰. En conséquence, les bornes 1941 et 1967 ont été choisies non seulement parce qu'elles correspondent à la publication d'instructions officielles en EP (ancrage institutionnel), mais aussi parce qu'elles délimitent, selon nous, un temps durant lequel l'athlétisme « *s'installe progressivement – mais de manière durable – dans les programmes* »⁷¹, et plus largement dans l'école. Bien que précise, cette périodisation n'en est pas moins souple. Et dans le respect d'une histoire compréhensive, elle invite aussi à réaliser quelques incursions en amont et en aval. En effet, l'histoire de l'athlétisme scolaire ne se

⁶⁹ On entend par performance, le résultat mesuré de l'action, sur une échelle de temps pour les courses, et sur une échelle de distance pour les sauts et les lancers.

⁷⁰ Bloch, Marc, *Apologie pour l'histoire*, cité par Prost, Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, pp.93-94.

⁷¹ Terret, Thierry, « L'invention d'un sport éducatif », in Terret, Thierry, Fargier, Patrick, Rias, Bernard & Roger, Anne, *op.cit.*, 2002, pp.19-66.

limite en rien à ces bornes et il demeure nécessaire de savoir en sortir pour mettre certains arguments en perspective. Notre position est celle d'une temporalité gigogne, où les faits s'entremêlent, et non celle d'un découpage rigide. L'histoire est davantage une affaire de continuités que de ruptures totales. Ainsi, la place et le statut de l'athlétisme dans l'EP scolaire sont à resituer dans un temps plus large, qui démarre avant la Seconde Guerre mondiale et qui n'est encore pas achevé aujourd'hui, mais dont l'analyse se serait révélée être bien trop ambitieuse pour un travail doctoral limité dans le temps. Cela étant, nul ne peut ignorer que ces vingt-six années sont le symbole d'une période où se construit l'identité scolaire de l'athlétisme. Elles incarnent un temps durant lequel le sport, de par les vertus qui lui sont associées, tend à devenir un support légitime en EP. Et dans ce processus, les courses, sauts et lancers tiennent une place de choix. Si ceux-ci sont déjà présents sous plusieurs formes dans les classes avant 1941 et qu'ils le sont toujours après 1967, nous faisons l'hypothèse que c'est entre ces deux dates que s'affirment à la fois leur caractère scolaire (docimologie, rigueur de l'exercice, valeurs éducatives) et sportif (compétitions, challenges, classements, récompenses). Après 1967, l'institutionnalisation de l'athlétisme dans l'école semble en effet aboutie. Sa présence quasi incontournable aux examens de fin d'études secondaires, la systématisation de l'emploi d'une table de cotation athlétique scolaire, l'harmonisation des disciplines inscrites aux programmes des différents brevets, l'organisation de la pratique dans le cadre du sport scolaire, ainsi que son enseignement systématisé dans les leçons d'EP sont là pour le confirmer. À l'aube des années 1970 s'inaugure alors une autre période durant laquelle les enseignants se penchent davantage sur un athlétisme adapté à l'enfant, et non plus seulement sur une pratique conçue pour épouser les normes et les usages de l'école.

1.3.1. L'origine institutionnelle du décret du 26 mars 1941

C'est le gouvernement du Front Populaire qui, le premier, va tenter d'introduire l'athlétisme dans l'école, notamment par le biais du Brevet Sportif Populaire (BSP), exigible dès 1938 pour l'obtention du Certificat d'Études Primaires (CEP). L'initiative de sa création et de sa mise en œuvre est à mettre au crédit de deux hommes : Léo Lagrange, Sous-secrétaire d'État à l'Organisation des Loisirs et des Sports, et Henri Sellier, Ministre de la Santé publique, de l'EP, des Loisirs et des Sports. Le 9 mars 1937, ces derniers remettent un rapport adressé au Président de la République, dans lequel on perçoit que l'athlétisme est la référence centrale des pouvoirs publics pour envisager l'application d'une politique de formation

physique et de redressement national⁷². Mais à cette période, l'enseignement de l'EP est encore très peu marqué par le sceau des activités sportives et le BSP reste avant tout un brevet d'hygiène, dans lequel le niveau de performance exigé et les modalités d'organisation des épreuves demeurent très éloignés d'une logique sportive compétitive et sélective. Dans ce cadre, l'enjeu n'est pas de réaliser le meilleur temps ou la meilleure distance, mais de faire la preuve de sa capacité à atteindre des performances planchers. En outre, bien que l'idée du développement d'un sport de masse à vocation sanitaire et d'une valorisation de l'athlétisme dans le champ des activités sportives soit imputable au Front Populaire, sa pratique dans l'école reste encore marginale. Elle ne prend son essor que quatre ans plus tard, sous le gouvernement de Vichy, où les Commissariats Généraux à l'Éducation Générale et Sportive (CGEGS) successifs de Jean Borotra (1940-1942) et de Joseph Pascot (1942-1944) lui donnent une nouvelle épaisseur⁷³.

En effet, le décret du 26 mars 1941 convoque l'EP au programme du baccalauréat et la décline au travers d'épreuves de nature exclusivement athlétique : course de vitesse, sauts en hauteur et en longueur, lancer du poids et grimper de corde. Mais si l'athlétisme s'implante officiellement à l'école grâce à cette épreuve certificative, il serait faux de croire que cette décision rend compte d'un enseignement réel de l'activité, lorsque l'on sait d'une part combien le déficit d'enseignants dans la discipline rend sa mise en œuvre délicate et, d'autre part, tant Vichy a donné une coloration idéologique particulière à l'ensemble de ses politiques éducatives. De plus, les IO du 1^{er} juin 1941 sont aussi là pour rappeler qu'à cette période, la méthode naturelle de Georges Hébert demeure le socle fondateur des contenus d'enseignement dispensés, et que par conséquent, le sport reste encore largement aux portes des lycées. Si l'impulsion donnée à la diffusion de l'athlétisme dans l'école peut être située à la charnière des gouvernements du Front Populaire et de Vichy, et ce malgré des positionnements idéologiques contradictoires, il n'en reste pas moins vrai que ces deux périodes sont aussi marquées par des difficultés importantes de mise en œuvre. Dès lors, ces ambitions demeurent avant tout de l'ordre du discours et les gymnastiques roboratives ou autre hébertisme restent encore largement l'apanage des leçons d'EP dans les établissements scolaires publics. Néanmoins, on ne peut nier que sur le plan institutionnel, l'instauration d'une épreuve facultative d'EP à l'examen de fins d'études secondaires marque le début d'un temps fort pour l'athlétisme scolaire.

⁷² Lassus, Marianne, « Les trois naissances du brevet sportif populaire : 1937, 1941, 1946 », *Cahiers d'histoire*, n°3, décembre 2007, Paris, INJEP, pp.14-29.

⁷³ Gay-Lescot, Jean-Louis, *Sport et éducation sous Vichy (1940-1944)*, Lyon, PUL, 1991.

À partir de 1945, le mouvement s'amplifie et les enjeux ne sont plus les mêmes. Bien que le manque de moyens humains⁷⁴ et matériels⁷⁵ soit toujours criant, les sports civil et scolaire prennent une nouvelle dimension. En effet, nombreuses sont les décisions prises en faveur du développement du sport dans la société et dans l'école⁷⁶. L'État assume désormais ses responsabilités en matière de politique sportive et pose les bases d'une véritable mise sous tutelle de l'administration et de l'organisation des fédérations. Ainsi, la création des Directions Régionales et Départementales de la Jeunesse et des Sports (DRJS-DDJS), la délégation de pouvoir accordée à certaines fédérations en échange du respect des normes administratives imposées et l'instauration du contrôle médical obligatoire pour participer aux compétitions sont autant d'illustrations de cette politique menée en faveur du développement du sport. Sur le plan de la formation des enseignants, la création de l'Institut National des Sports (INS) et des deux Écoles Normales Supérieures d'Éducation Physique (ENSEP)⁷⁷ en lieu et place de l'ENEPS, mais également la transformation des Centres Régionaux d'Éducation Générale et Sportive (CREGS) en CREPS (Centres Régionaux d'Éducation Physique et Sportive) sont par ailleurs la preuve que la formation des cadres se sportivise elle aussi⁷⁸. Il en va de même pour l'EP scolaire, où les pratiques sportives commencent à devenir un support incontournable. Ainsi, l'ordonnance du 12 octobre 1945 reconnaît-elle l'Office du Sport Scolaire et Universitaire (OSSU) comme un organisme d'utilité publique⁷⁹. À cette occasion, le gouvernement insiste pour que les chefs d'établissement libèrent systématiquement les jeudis après-midi, afin que les élèves qui le souhaitent puissent s'inscrire aux compétitions. Dans la continuité, l'arrêté du 5 novembre 1945 institue la création d'une Association Sportive (AS) scolaire obligatoire et affiliée à l'OSSU dans tous les établissements du second degré. Puis c'est par le décret du 25 mai 1950 qu'un forfait de

⁷⁴ Attali, Michaël & St-Martin, Jean, *L'éducation physique de 1945 à nos jours, les étapes d'une démocratisation*, Paris, Armand Colin, 2004. À cette période, les auteurs évaluent à plus de 20% le déficit d'encadrement de l'EPS dans l'enseignement public secondaire français.

⁷⁵ En matière d'équipements sportifs, le pays occupe les dernières places de la hiérarchie européenne. Dans la revue *Héraclès* n°4 du mois de juin 1946, une enquête menée par Robert Joffet sur l'équipement sportif en France révèle que le pays est équipé à hauteur de 0.5 piste d'athlétisme pour 100.000 habitants, contre 11 pour 100.000 en Suède. Dans les années 1950, la France continue de manquer cruellement d'infrastructures sportives, puisque le pays ne compte que deux pistes d'athlétisme en bon état en 1945, contre 110 en Suède, pays bien moins peuplé. Les plans quinquennaux mis en place ne suffiront pas à combler notre retard vis-à-vis de nos voisins européens que sont l'Angleterre, l'Allemagne, l'Autriche ou la Suède. En 1958, si la situation est meilleure qu'en 1945, l'écart est toujours très grand. Ce n'est qu'entre 1961 et 1965, grâce au 4^{ème} plan d'équipement, que la situation s'améliore plus nettement.

⁷⁶ Amar, Marianne, *Nés pour courir. Sport, pouvoirs et rébellions (1944-1958)*, Grenoble, PUG, 1987.

⁷⁷ Levet-Labry, Éric, *Les écoles normales d'éducation physique et sportive et l'institut national des sports : étude comparée des établissements du régime de Vichy à la création de l'INSEP, 1977*, Thèse de doctorat, Université de Marne-la-Vallée, 2007 (a). Il existe deux ENSEP : une pour les filles et une pour les garçons.

⁷⁸ Attali, Michaël (sous la dir.), *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*, Paris, Vuibert, 2006.

⁷⁹ Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, « Le sport des scolaires : une institution à la croisée de l'école et du mouvement sportif (1945-2009) », *Revue juridique et économique du sport*, n°91, juin 2009, pp.149-165.

trois heures s'intègre à l'emploi du temps des professeurs d'EP afin qu'ils prennent en charge l'animation de celle-ci. Pour ce qui concerne l'athlétisme, deux décisions importantes sont prises après la Libération. Le gouvernement décide tout d'abord de poursuivre la promotion de l'activité auprès des scolaires, en maintenant l'existence d'une épreuve d'EP facultative au baccalauréat, qui reconduit son hégémonie⁸⁰. Ensuite, la renaissance du BSP dès 1946⁸¹ marque également cette volonté de diffuser la pratique des courses, des sauts et des lancers chez les jeunes, même si le brevet s'adresse, à l'origine, à un public plus large. Comme le montre Thierry Terret, tout le discours idéologique visant à faire de l'athlétisme un « sport de base », dont la mise en forme s'est construite au cours des années 1930, s'impose de manière massive à partir des années 1940, au moment même où les pratiques sportives viennent contester la légitimité des gymnastiques traditionnelles dans les contenus d'EP⁸². De ce fait, l'ancrage institutionnel de l'athlétisme scolaire en 1941, par le truchement du décret du 26 mars, marque l'ouverture d'une temporalité jusqu'alors inédite que les décisions d'après-guerre ne font que confirmer. En ce sens, la période Vichyste apparaît donc comme le moment déclencheur d'une institutionnalisation de l'athlétisme dans l'école.

1.3.2. Le virage de 1967

Dans la mesure où elle ne constitue pas une césure nette, la borne distale de l'étude se révèle plus délicate à justifier. En effet, 1967 marque plutôt le début d'un lent changement, moins brutal et plus silencieux, caractérisé par l'émergence de pratiques alternatives dans la société. À la « *culture légitime [d'] un modèle sportif fondé sur l'ascétisme [et] la recherche de la performance* »⁸³ se surajoute une contre-culture sportive, condamnée à cohabiter avec la première. Sur un plan politique, elle est d'abord une charnière entre la fin des responsabilités de Maurice Herzog à la tête du Secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports en janvier 1966 et la crise de mai 1968 qui, au niveau éducatif et idéologique, remet un certain nombre de principes établis en question, puisqu'il est désormais « interdit d'interdire »⁸⁴. En EP, Jacques Gleyse parle même de « *ruptures et alternatives soixante-huitardes* »⁸⁵ pour évoquer le

⁸⁰ Arrêté du 21 février 1945.

⁸¹ Lassus, Marianne, *op.cit.*, 2007.

⁸² Terret, Thierry, in Terret, Thierry, Fargier, Patrick, Rias, Bernard & Roger, Anne, *op.cit.*, 2002.

⁸³ Chantelat, Pascal & Tétart, Philippe, « La première sportivisation (1958-1975). Croissance, renouvellements et clivages sociaux », in Tétart, Philippe (sous la dir.), *Histoire du sport en France de la Libération à nos jours*, vol.2, Paris, Vuibert, 2007 (b), pp.33-61.

⁸⁴ Zancarini-Fournel, Michelle, *Le moment 68 : une histoire contestée*, Paris, Seuil, 2008.

⁸⁵ Gleyse, Jacques, « Ruptures et perspectives alternatives en EP au XX^{ème} siècle », in René, Bernard-Xavier (sous la dir.), *L'éducation physique au XX^{ème} siècle en France*, dossier EPS n°15, Paris, Revue EPS, 1994, pp.197-203.

mouvement d'opposition à l'idéal compétitif qui secoue la profession en cette fin de décennie 1960. Dès lors, tout ce qui relève de l'affrontement, de la hiérarchie et de l'institution sportive est plus vigoureusement contesté. Dès 1964, Jean-Marie Brohm accuse le sport et l'EP d'être les nouveaux espaces où l'on forge les corps et les âmes⁸⁶. Structure indissociable du modèle de production capitaliste, le premier devient un outil de répression et d'embrigadement de la jeunesse que la discipline doit s'empresse de laisser au bord du chemin. Les techniques et les gestuelles y étant associées sont dénoncées, laissant davantage de place à la créativité et à l'expression d'un corps pulsionnel. En outre, l'estimation de la valeur physique n'incarne plus le Saint-Graal des publications professionnelles⁸⁷. En EP, comme à l'école en général, les méthodes pédagogiques traditionnelles sont donc largement critiquées et le sport auquel les élèves sont initiés n'apparaît plus comme le contenu légitime et incontournable d'une EP en crise. Un courant contestataire à deux visages se fait donc le porte-parole de ce nouveau courant de pensée : celui de l'opposition radicale⁸⁸ et celui des propositions alternatives⁸⁹. Tantôt le sport est condamné en tant qu'appareil idéologique d'État, tandis que d'autres fois, c'est l'hégémonie de certaines activités et modalités de travail qui est dénoncée. Désormais, au regard de l'empreinte laissée par mai 1968, l'utilisation brute du sport compétitif dans l'école ne peut plus être la seule règle. Au niveau institutionnel, les IO du 19 octobre 1967 sont d'ailleurs là pour le confirmer puisque si elles entérinent l'utilisation du sport en EP, elles précisent également que « *l'éducation physique ne doit plus être confondue avec certains des moyens qu'elle utilise* »⁹⁰. Autrement dit, si le sport doit continuer à servir les intérêts de l'EP et de la formation corporelle de l'élève, s'il doit malgré tout tenir la plus grande place pour « *former des sportifs volontaires et des dirigeants* »⁹¹, les événements du printemps étudiant ne sont pas sans peser de leur influence sur les pratiques établies. Certes, tout ne change pas radicalement après la révolte populaire. Mais plus rien n'est désormais pareil dans la définition d'une culture physique scolaire. De plus, si les années 1960 sont une période de remise en cause du sport compétitif dans l'école, c'est aussi parce que ce dernier s'éloigne progressivement des aspirations et des capacités du jeune public. Sous l'effet conjugué de la pression exercée par le contexte de guerre froide quant à la place des exploits

⁸⁶ Brohm, Jean-Marie, « Forger des âmes en forgeant les corps », *Partisans*, n°15, avril-mai 1964, pp.54-58.

⁸⁷ Maccario, Bernard, *L'évaluation. Aspects théoriques et pratiques en éducation physique (1945-1975)*, Mémoire pour le diplôme de l'INSEP, Paris, Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, 1979. Symbole d'un temps révolu ou d'une réflexion collective qui change de cap, Bernard Maccario note que les publications sur la valeur physique au sein de la revue *EPS* sont en nombre très élevé dans les années 1955-1960, puis déclinent ensuite pour disparaître en 1967.

⁸⁸ Mouvement incarné par le courant de la critique radicale du sport, avec Jean-Marie Brohm.

⁸⁹ Ferez, Sylvain, *Le corps déstabilisé : l'œuvre de Claude Pujade-Renaud*, Paris, L'Harmattan, 2007.

⁹⁰ Circulaire du 19 octobre 1967, BOEN n°41 du 2 novembre 1967, pp.2588-2595.

⁹¹ *Id.*

sportifs comme vitrine politique⁹² et les progrès des méthodes d'entraînement⁹³, l'écart grandit entre la pratique de l'élite et celle de la masse. Aussi, en s'opposant au modèle fédéral, les enseignants contestataires ne manifestent-ils pas là leur hostilité vis-à-vis d'un symbole qui ne semble plus appartenir à leur réalité quotidienne ? Comment peuvent-ils croire qu'il existe encore des points de ralliement entre leurs élèves et le haut niveau ? À poursuivre dans cette voie, ne courent-ils pas le risque de se voir définitivement discrédités ?

Avec du recul, 1967 constitue donc une bascule dans l'histoire de l'EP, celle-ci prenant davantage la forme d'une longue courbe que celle d'un virage en épingle. En outre, pour ce qui concerne l'athlétisme, plusieurs éléments sont à faire valoir. Alors que le sport demeure le support privilégié de l'EP, ses modalités de pratique commencent à changer pour s'orienter davantage vers un « sport de l'enfant ». De ce point de vue, le milieu des années 1960 est aussi un moment charnière, au travers de l'influence exercée par la Fédération Sportive et Gymnique du Travail (FSGT) sur les enseignants d'EP. La mise en place des stages Maurice Baquet⁹⁴ à partir de 1965 et la publication d'un ensemble de mémentos confirment que le regard de l'enseignant se déplace de la technique sportive vers l'activité de celui qui s'exerce. L'heure n'est plus à questionner la place et le statut du sport en tant que support éducatif, mais plutôt de réfléchir sur l'utilisation que l'on peut en faire au regard des problèmes que l'élève rencontre lorsqu'il agit. Ainsi, sous l'impulsion des travaux de la FSGT, l'enseignement de l'athlétisme s'oriente davantage vers une démarche constructiviste⁹⁵, s'appuyant désormais sur la connaissance du sujet et de ses conduites. Ensuite, c'est en 1968 que Robert Bobin, Directeur Technique National (DTN) à la FFA de 1959 à 1973, évoque la mise en place des écoles d'athlétisme. Si celles-ci ne voient le jour qu'à la fin de son mandat, l'idée naît six ans plus tôt et s'organise autour d'une volonté de prolonger l'action de l'EP au sein des clubs. Là encore, il s'agira de démontrer que cette décision apparaît comme la conséquence d'un travail scolaire en faveur de l'athlétisme entamé depuis les années 1940 et qui a pris une ampleur telle, que la fédération ne peut plus désormais l'ignorer⁹⁶. Pour Anne Roger, jusqu'à cette période, « *la question des savoirs se*

⁹² Riordan, James, *Sport, politics and communism*, Manchester, Manchester University Press, 1991.

⁹³ Roger, Anne, *L'entraînement en athlétisme en France (1919-1973) : une histoire de théoriciens ?*, Thèse de doctorat en sciences du sport, Université Claude Bernard Lyon I, 2003(a).

⁹⁴ Goirand, Paul, Journet, Jacques, Marsenach, Jacqueline, Moustard, René & Portes, Maurice, *Les stages Maurice Baquet (1965-1975). Genèse du sport de l'enfant*, Paris, L'Harmattan, 2004.

⁹⁵ Sous l'influence des travaux de Jean Piaget, le constructivisme est une théorie de l'apprentissage qui s'intéresse, en réaction aux perspectives behavioristes, à l'activité de l'élève. Les constructivistes étudient l'ensemble des mécanismes et processus à l'origine d'une construction de la réalité chez les sujets, à partir des éléments que ceux-ci intègrent. Pour une étude de ce courant dans le champ de l'EP, voir Arnaud, Pierre & Broyer, Gérard (sous la dir.), *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*, Toulouse, Privat, 1985 et Sarremejane, Philippe, *L'EPS depuis 1945. Histoire des théories et des méthodes*, Paris, Vuibert, 2004.

⁹⁶ La création de la catégorie benjamins au sein de la FFA en 1967 témoigne d'ailleurs de cela.

résume pour le milieu fédéral à une réalité binaire. D'un côté se trouve le milieu scolaire où se réalise l'initiation à l'athlétisme et où doivent se construire « les gestes techniques de base » ; il est également l'endroit où l'enfant découvre les valeurs d'effort et de rigueur associées à l'effort athlétique. De l'autre, le milieu fédéral qui ne devrait se consacrer qu'au perfectionnement des athlètes. La répartition est ainsi faite qu'il ne semble pas y avoir nécessité de chevauchement »⁹⁷. Par cette résolution, les dirigeants de l'athlétisme national décident de s'intéresser davantage à un public qui, jusqu'alors, ne concernait que l'école. En conséquence, plus que l'année elle-même, c'est plutôt le « temps 1967 » qu'il faut retenir comme point de bascule de cette histoire. Naît ensuite le moment de la contestation, de la remise en cause, qui pousse à des réflexions d'un genre nouveau, le regard pédagogique se déplaçant progressivement de l'APS vers l'élève.

I.4. L'athlétisme à l'école ou le choc des cultures

Étymologiquement, le verbe « éduquer » tire son origine des mots latins *educere* (tirer à soi, conduire, mener) et *educare* (élever, instruire). Pour Jacqueline Descapentries, « *cette étymologie montre l'ambiguïté de toute définition : l'éducation peut être définie comme l'action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs, physiques, intellectuelles, scientifiques... mais aussi comme moyen de transmission d'une génération à l'autre d'une culture nécessaire au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu* »⁹⁸. Pour Charles Hadji, elle « *est l'ensemble des activités par lesquelles des êtres humains s'efforcent d'intervenir sur le développement d'autres êtres humains pour l'orienter selon des directions estimées bonnes, et lui donner certaines formes jugées souhaitables* »⁹⁹. Qu'elle soit appréhendée par le prisme de l'école ou par celui de toute autre institution à vocation éducative, la question de l'éducation pose donc en filigrane celles de la culture diffusée et de son utilité. En effet, l'école tient une fonction de transmission culturelle dans laquelle le savoir dispensé possède une certaine légitimité à la fois aux yeux des élèves, mais aussi à ceux de tous les acteurs proches de la sphère éducative (enseignants, parents d'élèves, politiques, institutionnels...). Ainsi, éducation et culture sont-elles indissociables dès lors que la première passe par l'acquisition de savoirs ou savoirs-faires quelconques (connaissances, compétences, croyances...), antérieurs à l'individu, et constitutifs de la seconde.

⁹⁷ Roger, Anne, « La lente maturation de l'athlétisme fédéral pour la jeunesse », in Terret, Thierry, Fargier, Patrick, Rias, Bernard & Roger, Anne, *op.cit.*, 2002, pp.67-108.

⁹⁸ Descapentries, Jacqueline, « Éducation », in Andrieu, Bernard & Boëtsch, Gilles (sous la dir.), *Dictionnaire du corps*, Paris, CNRS éditions, 2008, pp.107-109.

⁹⁹ Hadji, Charles, *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF, 1992, p.14.

1.4.1. La culture s'accorde au pluriel

Le concept de culture est polysémique et parfois même équivoque selon l'acception que l'on veut bien lui donner. Pour Denys Cuche¹⁰⁰, si toutes les cultures sont structurées hiérarchiquement selon une logique sociale, elles ne bénéficient pas pour autant de la même valeur et ne sont pas socialement reconnues de façon identique. Il en existe donc plusieurs catégories. La première opère une distinction entre culture dominante et culture dominée. Ici, selon une perspective marxiste, les rapports de force entre classes débouchent sur l'assujettissement d'un modèle culturel aux groupes les plus vulnérables. Il ne s'agit pas pour autant d'affirmer que la culture des uns est intrinsèquement supérieure à celle des autres, mais simplement de dire qu'elle s'impose d'elle-même aux plus faibles, de par l'influence des rapports sociaux de domination que les couches sociales entretiennent entre elles. De ce fait, bien que disposant d'une relative autonomie, la culture dominée est condamnée à intégrer certains traits de celle qui lui prévaut¹⁰¹. Une autre catégorie envisage l'existence de cultures dites populaires. Celles-ci peuvent être considérées comme des entités marginales, formes « appauvries » de la culture des élites, laquelle serait finalement la seule à être légitime et à faire référence dans la société. À l'inverse, en refusant toute hiérarchisation, il est aussi possible de voir en elles des cultures authentiques et souveraines, à l'égal de la précédente. Entre ces deux extrêmes, la réalité est bien plus complexe, notamment lorsque ces cultures résistent au modèle dominant et deviennent des formes de contestation : « *les cultures populaires apparaissent, à l'analyse, ni entièrement dépendantes ni entièrement autonomes, ni de pure imitation, ni de pure création. En cela, elles ne font que vérifier que toute culture particulière est un assemblage d'éléments originaux et d'éléments importés, d'inventions propres et d'emprunts. Comme n'importe quelle culture, elles ne sont donc pas homogènes, mais pas pour autant incohérentes* »¹⁰². La troisième forme, plus récente, évoque quant à elle l'existence d'une culture de masse. Pour Denys Cuche, plusieurs analyses « *semblent conclure à une certaine forme de nivellement culturel entre les groupes sociaux sous l'effet de l'uniformisation culturelle qui serait elle-même la conséquence de la généralisation des moyens de communication de masse* »¹⁰³. Jean-Pierre Rioux et Jean-François Sirinelli expliquent ce phénomène par une massification de l'ensemble de la « *chaîne culturelle* »¹⁰⁴, comprenant à la fois les productions, les vecteurs et les pratiques. Cette perspective contrarie

¹⁰⁰ Cuche, Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2004 (3^{ème} édition).

¹⁰¹ La réciproque existe aussi, mais son impact est moindre.

¹⁰² Cuche, Denys, *op.cit.*, 2004, pp.69-70.

¹⁰³ *Ibid.*, p.73.

¹⁰⁴ Rioux, Jean-Pierre & Sirinelli, Jean-François (sous la dir.), *La culture de masse en France de la Belle Époque à aujourd'hui*, Paris, Fayard, 2002.

fortement la représentation marxiste d'une suprématie pesante et dominatrice de la culture des élites sur celle du peuple. Mais cette uniformisation culturelle n'est pas avérée, dans la mesure où l'universalité du message transmis par les médias ne signifie pas pour autant que la réception de celui-ci soit, elle aussi, universelle.

Sur le plan scolaire, Jean-Claude Forquin distingue quatre définitions possibles de la culture. Selon une acception traditionnelle, normative, elle incarne le savoir de l'esprit savant, suggérant ainsi l'existence d'une culture des élites. Une approche plus descriptive et objective, aux antipodes de la précédente, la définit comme « *l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus inavouables* »¹⁰⁵. Si l'athlétisme peut rejoindre la culture distinctive par son rapprochement au modèle de l'athlète grec, figure emblématique de l'Antiquité et référence dans les Humanités classiques, il peut aussi se voir rejeter au rang de « sous-culture », privilégiant la formation physique aux dépens de celle de l'esprit, considérée comme bien plus essentielle. La culture athlétique se confond ici avec le culte du corps performant, capable d'aller toujours plus vite, toujours plus haut et toujours plus loin, sans qu'aucune dimension intellectuelle n'ait besoin d'être sollicitée à cette fin. Mais entre ces deux extrêmes, la culture renvoie surtout aux dimensions propres à un groupe ou à une communauté, posant la question de l'identité collective. Cette définition, plus universaliste et unitaire, appréhende ce que l'éducation transmet toujours et partout. La culture est donc perçue comme un élément dépassant les frontières entre les différentes sociétés¹⁰⁶. De ce point de vue, elle relèverait davantage « *d'une mémoire commune et d'un destin commun à toute l'humanité* »¹⁰⁷. Ici, la culture athlétique incarne ce que les pratiquants sont susceptibles de partager lorsqu'ils courent, sautent et lancent : savoir-faire techniques, méthodes d'entraînement, plaisir, connaissance de soi, affrontement, opposition, etc. Enfin, une approche plus philosophique considère que c'est l'éducation qui arrache l'homme à son état d'animalité, faisant de lui un « être de culture ». En ce sens, il s'agit de savoir si la pratique de l'athlétisme peut bénéficier à l'épanouissement du pratiquant et à quelles conditions. Que se passe-t-il lorsque le sport entre à l'école ? Comment culture sportive et culture scolaire s'entremêlent-elles et quelles images de l'athlétisme renvoient-elles aux élèves ? Le problème posé est donc bien celui de l'acculturation sportive de la jeunesse, concept qu'il faut désormais définir.

¹⁰⁵ Forquin, Jean-Claude, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1996 (2^{ème} édition), p.9.

¹⁰⁶ Warnier, Jean-Paul, *La mondialisation de la culture*, Paris, La Découverte, 2008 (4^{ème} édition).

¹⁰⁷ Forquin, Jean-Claude, *op.cit.*, 1996, p.10.

1.4.2. Entre acculturation et enculturation

C'est à la fin du XIX^{ème} siècle qu'Edward Burnett Tylor, anthropologue britannique, envisage le concept de culture comme quelque chose d'universel, englobant l'ensemble de la vie sociale de l'homme. Selon lui, il n'y a pas de séparation ou de différence entre la culture des primitifs et celle des peuples développés, mais bien une continuité, dans le sens où la première se situe simplement à un état d'avancement moindre que la seconde. Lorsqu'il y a acculturation, il y a emprunt de certains traits culturels d'un groupe par un autre. On parle dans ce cas de groupe donneur et de groupe receveur, les modalités d'emprunt dépendant aussi bien du premier que du second : « *entre emprunt et innovation culturels il n'y a pas de différence essentielle, l'emprunt étant le plus souvent transformation, voire recreation, de l'élément emprunté, car il doit s'adapter au modèle culturel de la culture réceptrice* »¹⁰⁸. En revanche, c'est plus tardivement que l'on commence à se pencher sur les contacts culturels, c'est-à-dire sur les phénomènes d'acculturation, concept diffusé en France après 1945 grâce aux travaux de l'anthropologue Roger Bastide, et que celui-ci définit comme « *les phénomènes de contact et d'interpénétration entre civilisations différentes* »¹⁰⁹. L'acculturation apparaît lorsque plusieurs cultures se rencontrent, s'entrechoquent ou se mêlent et, dans cette investigation, il s'agira de se pencher sur les interactions entre celle relevant de l'école et celle ayant trait à la pratique sociale de référence que représente l'athlétisme fédéral. Elle est donc un phénomène qui participe à l'évolution culturelle de tout groupe humain. Elle peut avoir lieu entre deux sociétés différentes, mais également entre plusieurs ensembles d'individus appartenant à une même société, comme cela peut-être le cas à l'école. À l'ordre social se mêle alors une certaine hiérarchie culturelle, ne débouchant pas toujours sur une situation de domination. Au contraire, la culture propre de chaque sous-groupe possède à la fois son autonomie mais adopte également une forme de résistance vis-à-vis de la culture socialement dominante. Pour Roger Bastide, l'acculturation ne se réalise jamais à sens unique pas plus qu'elle n'est totale, l'une des deux cultures donnant à l'autre en même temps qu'elle reçoit d'elle. Il parle alors « *d'entrecroisement* » ou « *d'interpénétration* » des cultures. Le phénomène peut être spontané ou naturel, mais il peut s'agir également d'une acculturation organisée et forcée¹¹⁰, ou bien encore planifiée et contrôlée. Qu'en est-il lorsque les élèves se confrontent à la culture athlétique scolaire ? Quels sont les traits caractéristiques de cette dernière entre 1941 et 1967 ? Sémantiquement,

¹⁰⁸ Cuche, Denys, *op.cit.*, 2004, p.32.

¹⁰⁹ Bastide, Roger, « Acculturation », *Encyclopaedia Universalis*, 2002, pp.113-118.

¹¹⁰ Cas de l'esclavagisme ou de la colonisation par exemple.

sommes-nous d'ailleurs en droit de parler d'acculturation ? L'emploi de ce terme est-il adéquat ?

Sans doute pas totalement si l'on se réfère à la définition qu'en donnent Robert Redfield, Ralph Linton et Melville Herskovits dans leur « Mémoire sur l'étude de l'acculturation ». Pour ces anthropologues américains, « *l'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles (patterns) culturels initiaux de l'un ou des deux groupes* »¹¹¹. S'agissant de l'école, le concept d'acculturation est sans aucun doute impropre et constitue alors un abus de langage. En effet, l'institution scolaire n'est pas le lieu de rencontre entre deux groupes de cultures différentes, mais plutôt celui où se joue la confrontation entre un seul et même groupe d'individus et le modèle culturel que cette institution juge souhaitable de diffuser. Plus que d'acculturation, c'est de l'intégration d'un modèle culturel, ou de son appropriation dont il faut parler. Aussi, nous lui préférons l'emploi de la catégorie d'« enculturation », définie par Margaret Mead¹¹² comme le processus par lequel le groupe de référence transmet sa culture à l'enfant. Dès lors, sont prises en compte les influences d'institutions telles que l'école, où le jeune apprend par exemple à assimiler les traditions du groupe auquel il appartient. L'enculturation concerne donc l'apprentissage d'une culture donnée, dans tout ce qu'elle a de singulier. Elle pose en même temps la question des conséquences de la rencontre entre la culture du « dehors » (culture sportive) et celle du « dedans » (culture scolaire).

Ce choix sémantique a des conséquences sur le plan méthodologique. Il impose non seulement de se pencher sur la dimension des acteurs à l'origine de cette enculturation, mais aussi sur celle des supports qu'ils utilisent dans l'exercice de leurs fonctions. L'analyse de tout système culturel doit à la fois prendre en compte le processus de création des objets qui en émanent, mais également celui de leur diffusion et de leur circulation à l'intérieur des institutions¹¹³. Apparaît alors un autre concept : celui de « transfert culturel », que Béatrice Joyeux définit comme « *un mouvement d'objets, personnes, population, mots, idées, concepts...entre deux espaces culturels (États, nations, groupes ethniques, espaces linguistiques, aires culturelles et religieuses)* »¹¹⁴. Celui-ci peut démarrer soit parce qu'il existe une stratégie d'exportation de la part du système de départ (l'athlétisme fédéral

¹¹¹ Redfield, Robert, Linton, Ralph & Herskovits, Melville, « Memorandum on the study of acculturation », *American anthropologist*, vol.38, n°1, 1936, pp.149-152, cité par Cuhe, Denys, *op.cit.*, 2004, p.53.

¹¹² Mead, Margaret, « Socialization and enculturation », *Current anthropology*, vol.4, n°2, avril 1963, pp.184-188.

¹¹³ Ory, Pascal, *L'aventure culturelle française (1945-1989)*, Paris, Flammarion, 1989.

¹¹⁴ Joyeux, Béatrice, « Les transferts culturels. Un discours de la méthode », *Hypothèses*, 2002/1, pp.149-162.

s'exporte vers l'école), soit parce que la sphère d'accueil opte pour une manœuvre d'importation (l'école importe l'athlétisme fédéral). La FFA s'appuie-t-elle sur l'école pour diffuser l'athlétisme auprès des jeunes ? Comment l'EP scolaire intègre-t-elle l'athlétisme fédéral ? Qu'en garde-t-elle et que rejette-t-elle ? Au regard des matériaux archivistiques dépouillés, il semble possible d'inférer l'existence d'un tel transfert culturel et d'émettre l'hypothèse qu'entre 1941 et 1967, l'athlétisme scolaire devient un catalyseur de l'incursion d'une culture sportive dans les cours d'EP. Mais le questionnement n'est pas clos pour autant, car de là découle une ultime précision qu'il faut apporter. Si la réalité de ce processus est avérée, qui en assure le fonctionnement ? Interviennent ici tous les acteurs du système, qu'ils soient enseignants, responsables politiques ou fédéraux, formateurs, entraîneurs, éditeurs de manuels, etc. Par leurs actions, ils contribuent à perméabiliser les frontières entre les deux mondes et à lubrifier les engrenages du mécanisme. Avec quels outils s'expriment-ils ? Sur la base de quels supports athlétiques ? Selon quelles finalités et en référence à quels modèles théoriques ? Saisir ce phénomène de transfert culturel engage donc à se pencher à la fois sur les individus qui sont au cœur du système, mais aussi sur les leviers qu'ils utilisent. En ce sens, le rôle de « *porteur culturel* » tenu par l'enseignant¹¹⁵ est indissociable de celui joué par les vecteurs sur lesquels il fonde ses actions (textes officiels, outils docimologiques, ruses pédagogiques, etc.)¹¹⁶. Car c'est bien par ceux-ci que transite la culture athlétique dans l'EP scolaire. Dès lors, si telle est l'ambition de ce travail, il devient nécessaire d'étudier l'ensemble des phénomènes d'appropriation et de rejet qui accompagnent ce transfert culturel.

1.4.3. Les cultures sportives

Pour Jacques Defrance, la culture sportive « *est fondée sur l'expérience de contacts rugueux avec les autres et avec les objets disposés dans l'épreuve (engin, obstacle)* »¹¹⁷. En ce sens, elle stigmatise l'individu des sensations que sont l'angoisse, la fatigue, la douleur, mais plus largement de tout un ensemble d'éléments par trop éloignés de ce qui forge une culture classique. À ce titre, ce qui relève de la culture sportive tient aussi de la futilité, et tant que la culture n'a pu être entendue selon une acception plus large, le sport n'en a jamais fait partie. Seule l'émergence d'une culture dite « de masse » changera la donne. Dans la tradition

¹¹⁵ Zakhartchouk, Jean-Michel, *L'enseignant, un porteur culturel*, Paris, ESF, 1999.

¹¹⁶ Nous faisons ici un parallèle avec le monde des médias. À ce sujet, voir Cooper-Richet, Diana, Mollier, Jean-Yves & Silém, Ahmed (sous la dir.), *Passeurs culturels dans le monde des médias et de l'édition en Europe (XIX^{ème} et XX^{ème} siècles)*, Paris, Presses de l'ENSSIB, 2005. Les auteurs montrent que le terme de « *porteur culturel* » recouvre une très grande variété de personnes, d'institutions, de moyens ou de supports.

¹¹⁷ Defrance, Jacques, *op.cit.*, 2006, p.149.

européenne, et sous l'influence conjuguée de l'héritage gréco-romain et du christianisme, la culture renvoie à ce qui distingue les élites des classes populaires. Concernant les exercices du corps, seules des pratiques telles que la danse classique, l'équitation ou l'escrime, en vigueur à la Cour du Roi, tiennent ici leur rang. L'autre vision est plus globale et moins discriminante : « *non seulement la culture n'est pas unique et limitée au patrimoine des petites fractions dominant les nations européennes, non seulement elle est multiple et couvre tous les groupes de ces sociétés, mais elle caractérise toutes les sociétés humaines organisées* »¹¹⁸. C'est au prix de cette ouverture sémantique que les exercices corporels ont pu être considérés comme éléments de la culture à part entière et prendre place au sein de l'éducation.

Christian Pociello va dans ce sens lorsqu'il dit que la notion de culture a évolué, passant de ce qui relève d'un domaine réservé à quelques initiés, à quelque chose de plus éclectique. Il recense trois définitions de la culture sportive. La première envisage le sport comme une « *propriété distinctive de la classe dominante* »¹¹⁹, permettant le maintien d'une certaine mise à distance vis-à-vis des autres couches sociales. Ces pratiques participent alors à l'hégémonie culturelle de la classe « supérieure », étant entendu que soit admise une certaine hiérarchie entre les objets constitutifs de cette culture¹²⁰. Mais « *si les sports dominants ont pu jouer, pour les groupes qui les monopolisent, une fonction de maintien des distances sociales, ils peuvent exercer aussi une forte attraction sur les groupes qui leur sont immédiatement "inférieurs", assurant ainsi une certaine diffusion des modèles du haut vers le bas de l'espace social* »¹²¹. La deuxième définition fait référence à l'ensemble des pratiques et des produits qui seraient propres à un groupe quelconque. Cette acception évacue donc les rapports de domination évoqués précédemment et renvoie à l'identité du collectif social considéré. Elle incarne ce en quoi ce groupe se différencie des autres groupes sociaux¹²². Enfin, selon une approche plus anthropologique, la culture est « *l'ensemble structuré de pratiques, d'outils et de techniques, des modes d'industrie, de culture et d'habitat, des types de coutumes, de croyance et de mythes, aussi bien que les usages laborieux et ludiques du corps, qui sont caractéristiques d'une société et lui donnent une vision unifiée et cohérente du*

¹¹⁸ Defrance, Jacques, « Culture », in Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean (sous la dir.), *op.cit.*, 2010 (a), pp.445-447.

¹¹⁹ Pociello, Christian, *Les cultures sportives*, Paris, PUF, 1995, p.22.

¹²⁰ Ainsi, le yachting est-il considéré comme une pratique plus distinctive que le tennis, lui-même plus « noble » que la boxe.

¹²¹ Pociello, Christian, *op.cit.*, 1995, p.23.

¹²² On envisage ici la culture sportive comme l'ensemble des pratiques qu'un groupe social s'approprié. C'est par exemple le cas de la culture sportive intermédiaire créée par les cadres dans les années 1970-1980. Celle-ci se situe entre les loisirs mondains de la bourgeoisie et les pratiques populaires énergétiques. Planche à voile ou courses sur route s'intercalent ainsi entre tennis, golf et rugby ou gymnastique.

monde »¹²³. De ce point de vue, la culture sportive est considérée comme universelle, de plus en plus mondialisée, normalisée, bien que dans le même temps, chaque société se l'approprie toujours de manière singulière¹²⁴.

L'étude de ces travaux conduit à trois questions majeures : l'athlétisme scolaire peut-il être considéré, au même titre que le latin ou le grec, comme le symbole d'une culture élitiste ? En incarnant « l'excellence » de la motricité par le biais d'un corps performant, il deviendrait ainsi un outil de distinction sociale pour les classes dominantes, dans une école s'ouvrant progressivement à l'exercice sportif et offrant de plus en plus de place à l'éducation corporelle. Du même coup, l'EP deviendrait un espace de démocratisation de l'accès à des pratiques sportives jusque-là sélectives¹²⁵. Si cette interrogation ne peut être écartée de l'analyse, il est peu probable que cette piste s'avère fructueuse dans la mesure où l'athlétisme en France reste essentiellement l'apanage des classes populaires, dont la tendance est à investir des activités énergétiquement marquées. Comme l'explique Christian Pociello, « admettre en théorie que la diversité et l'organisation systémique des pratiques revêtent une signification socioculturelle, c'est d'abord tenter de décrire, puis s'efforcer d'expliquer ce rapport particulier d'affinité, relativement stable, qui s'établit entre certains groupes sociaux et certains types de sports »¹²⁶. D'un autre côté, en épousant le modèle sportif traditionnel, réglementé et compétitif, l'athlétisme scolaire peut-il donner lieu à des enseignements si unifiés et si proches de la pratique sociale de référence, qu'il ne se distinguerait finalement plus de son homologue fédéral ? Athlétismes de club et de l'école seraient ainsi totalement confondus, dans une EP de stricte obéissance sportive. Si le phénomène de sportivisation de l'EP dans les années 1940-1960 n'est plus à démontrer¹²⁷, il apparaît peu probable qu'il soit absolu pour autant. L'école n'intègre en effet jamais de nouveaux savoirs issus de la culture globale sans y avoir, au préalable, opéré un certain tri permettant de distinguer ce qu'il est jugé valable d'enseigner de ce qui ne l'est pas. D'où l'émergence d'une troisième question, sans doute plus intéressante, mais aussi plus complexe : dans quelle mesure l'athlétisme dispensé à l'école relève-t-il à la fois de la transmission d'une culture sportive et d'une culture scolaire ? Comment le situer à l'interface de ces deux pôles qui, au départ, s'ignorent ? En effet, les évolutions de l'EP scolaire ne peuvent s'expliquer seulement au travers de causes

¹²³ Pociello, Christian, *op.cit.*, 1995, p.25.

¹²⁴ On pourrait prendre ici l'exemple du football ou du rugby, sports mondialisés et unifiés, mais qui restent malgré tout spécifiques selon les pays. C'est ainsi que le rugby australien ne ressemble pas au rugby français ou écossais, comme le football brésilien ne ressemble pas à celui des Allemands.

¹²⁵ Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, *op.cit.*, 2004.

¹²⁶ Pociello, Christian, « La force, l'énergie, la grâce et les réflexes », in Pociello, Christian (sous la dir.), *Sports et société. Approche socioculturelle des pratiques*, Paris, Vigot, 1987, pp.171-237.

¹²⁷ Arnaud, Pierre, Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *Éducation physique et sport en France, 1920-1980*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1995 (2^{ème} édition).

extérieures. Si l'entrée du sport est un facteur externe à l'EPS, conduisant à une transformation de ses méthodes et de ses finalités, celle-ci évolue aussi sous la pression de facteurs internes. Or, c'est bien cette pression qui pousse les enseignants à transformer les pratiques sociales que sont les APS en pratiques scolaires d'EP, et c'est par ce biais que l'objet culturel devient objet d'enseignement. Comme le dit Pierre Arnaud, « *aux facteurs "externes", responsables de l'évolution de la pratique des APS, s'ajoute la pression de facteurs "internes", proprement scolaires, qui fixent les règles du jeu de l'intervention éducative* »¹²⁸. Mais sous l'influence de quels déterminants peut-on expliquer la transformation de l'athlétisme fédéral en un athlétisme scolarisé ? Pour aller plus loin dans la réflexion et tenter de répondre à cette interrogation, il convient désormais de définir ce que l'on entend par « culture scolaire ».

1.4.4. La culture scolaire

Comment l'école doit-elle ou peut-elle communiquer les fondements d'une culture sportive ? Avec la sportivisation de l'EP, dans quelle mesure les deux univers peuvent-ils se rapprocher, dès lors que le premier ne valorise que certains aspects du second ? Les aspirations des jeunes sont-elles compatibles avec les choix que l'institution fait pour eux¹²⁹ ? De cette confrontation entre cultures scolaire et sportive naît une contradiction : tandis que l'enseignant déconstruit la pratique sociale pour en extraire les contenus à dispenser, les élèves puisent dans ces mêmes pratiques de référence, dès l'instant où ils se confrontent à la réalité du contexte d'enseignement. Le paradoxe est de taille et pousse les acteurs de l'EP à entretenir à la fois des rapports de filiation et d'opposition vis-à-vis des pratiques sportives¹³⁰. En conséquence, l'école devient « *plus souvent un lieu de confrontation au savoir qu'un lieu délibérément choisi pour s'épanouir par la culture* »¹³¹.

Pour Ludivine Bantigny, la culture scolaire est un « *corpus de savoirs traduit sous forme de programmes. Elle relève d'un patrimoine que la société demande à l'école de transmettre ; mais elle se fait aussi production autonome de références et de normes, qui*

¹²⁸ Arnaud, Pierre, « La didactique de l'éducation physique », in Arnaud, Pierre & Broyer, Gérard (sous la dir.), *op.cit.*, 1985, pp.241-277.

¹²⁹ Lemonnier, Jean-Marc, *La culture sportive, scolaire et extrascolaire, des jeunes de 1960 à 1980. Entre désirs de sport et réalités institutionnelles et sociales*, Thèse de doctorat, Université de Caen, 2010 (a).

¹³⁰ Goirand, Paul, « Plaidoyer pour une technologie culturelle », in Goirand, Paul & Metzler, Jacques (sous la dir.), *op.cit.*, 1996, pp.11-21.

¹³¹ Sarremejane, Philippe, *Histoire des didactiques disciplinaires (1960-1995)*, Paris, L'Harmattan, 2001, p.243.

n'émanent que d'elle »¹³². André Chervel va dans le même sens lorsqu'il affirme qu'elle « *est toute cette partie de la culture acquise à l'école, qui trouve dans l'école non seulement son mode de diffusion mais aussi son origine* »¹³³. Quant à Jean-Claude Forquin, il la définit « *comme l'ensemble des contenus cognitifs et symboliques qui, sélectionnés, organisés, "normalisés", "routinisés" sous l'effet des contraintes de didactisation font habituellement l'objet d'une transmission délibérée dans le cadre des écoles* »¹³⁴. Tout en évoquant la fonction de transmission culturelle propre à l'institution scolaire, il estime nécessaire de « *reconnaître que toujours et partout l'éducation implique un effort volontaire en vue de conférer aux individus (ou d'aider les individus à acquérir) des qualités, compétences, dispositions que l'on tient pour relativement ou intrinsèquement souhaitables et que pour ce faire toutes les composantes de la culture au sens sociologique ne sont pas d'égale utilité, d'égale valeur* »¹³⁵. En d'autres termes, lorsqu'un élément de la culture devient l'objet d'un enseignement dans l'école, c'est d'abord parce qu'il possède une pertinence socioculturelle jugée suffisante, l'autorisant à être reconnu et inscrit dans les programmes. Pour autant, ce processus d'intégration n'est jamais immédiat. Entre sa mise en route et son aboutissement s'intercale une phase de « *scolarisation* » au cours de laquelle l'institution accepte, rejette et transforme pour se protéger de ce qui lui est extérieur, de tout ce qui serait susceptible d'en gripper le mécanisme. En ce sens, « *toute éducation, et en particulier toute éducation de type scolaire, suppose toujours [...] une sélection au sein de la culture et une réélaboration des contenus de culture destinés à être transmis aux générations nouvelles* »¹³⁶. Spécificité et sélectivité de la culture scolaire imposent donc un tri des savoirs disponibles. Il n'en reste pas moins que pour être transmis, ces derniers doivent ensuite être remaniés. Deux processus sont donc mis en évidence. D'une part, les acteurs de l'école sélectionnent les pans de la culture qu'ils souhaitent diffuser. On dira de ces éléments choisis qu'ils représentent l'idéal culturel, c'est-à-dire ce qu'il est jugé souhaitable de préserver d'une génération à l'autre : « *ce qui s'enseigne, c'est donc moins en fait la culture que cette part ou cette image idéalisée de la culture qui fait l'objet d'une approbation sociale et en constitue en quelque sorte la "version autorisée"* »¹³⁷. D'autre part, puisque l'école transforme les savoirs qu'elle dispense, elle ne transmet pas une ou des cultures, mais plutôt « *des éléments de culture entre lesquels il n'y a pas forcément homogénéité. Reconnaissons-le, l'école n'enseigne qu'une part extrêmement*

¹³² Bantigny, Ludivine « Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980 », *Revue française de pédagogie*, n°163, avril-juin 2008, pp.15-25.

¹³³ Chervel, André, *La culture scolaire, une approche historique*, Paris, Belin, 1998, p.191.

¹³⁴ Forquin, Jean-Claude, *op.cit.*, 1996, p.186.

¹³⁵ *Ibid.*, pp.9-10.

¹³⁶ *Id.*

¹³⁷ *Ibid.*, p.15.

restreinte de tout ce qui constitue l'expérience collective, la culture vivante d'une communauté humaine »¹³⁸. Cette restructuration des connaissances est une étape nécessaire, bien que non suffisante, pour que les élèves y accèdent. En outre, il ne faut pas perdre de vue qu'en intégrant l'école, l'objet culturel tend à perdre de son épaisseur pour devenir objet d'enseignement, ce qui conduit à une simplification et à une banalisation du savoir dispensé¹³⁹. Conséquemment, émergent des effets pervers, comme la réduction du nombre des APS programmées ou la décontextualisation de l'objet culturel sport, son homologue scolaire n'en étant qu'une copie très approximative¹⁴⁰. La nécessité de faire correspondre la pratique sociale aux finalités de l'école ôte au modèle fédéral toute signification et lui fait perdre une partie de son sens. D'où le constat fort juste selon lequel « *un apprentissage scolaire se distingue de tout autre forme d'apprentissage en ce qu'il introduit une distance toujours plus grande entre les pratiques scolaires et les significations sociales* »¹⁴¹.

À l'origine de ce décalage entre école et société, certains évoquent l'existence d'une « *transposition* »¹⁴², processus au cours duquel le passage du savoir savant au savoir enseigné se double de l'élaboration de savoirs transitionnels, « *qui sont comme autant d'images artificielles, autant d'approximations provisoires mais nécessaires, autant de " trompe-l'œil " intellectuellement formateurs car destinés à s'effacer à l'étape suivante vers laquelle ils auront assuré le passage* »¹⁴³. On plonge ici au cœur du rôle joué par les manuels scolaires, les exercices, les leçons, ou autres systèmes de contrôles de connaissances et de sanctions. En effet, le savoir est d'abord attaché à celui qui le crée. Il est donc éminemment personnel. Mais dès qu'il se partage au sein de l'institution, il subit une dépersonnalisation qui seule permet d'en assurer la publicité. Pour Yves Chevallard, le savoir enseigné doit à la fois être « *suffisamment proche du savoir savant* » (élaboré par la communauté des spécialistes du domaine), tout en étant « *suffisamment éloigné [de celui] des " parents "* »¹⁴⁴. À cette condition, l'école peut alors en légitimer la diffusion. Parfois, l'avancée des connaissances

¹³⁸ *Ibid.*, pp.13-14.

¹³⁹ Arnaud, Pierre, in Arnaud, Pierre & Broyer, Gérard (sous la dir.), *op.cit.*, 1985.

¹⁴⁰ Sarremejane, Philippe, *op.cit.*, 2001. Pour Philippe Sarremejane, cette thèse selon laquelle il y aurait une rupture entre les APS enseignées à l'école et celles pratiquées en dehors, ne serait pas fondée en EPS. Autrement dit, affirmer que le volley-ball scolaire n'a rien à voir avec le volley-ball fédéral n'a pas de sens : « *ce débat sur la transposition est souvent décevant car c'est une évidence et non un fait extraordinaire que l'école transforme les contenus puisque sa fonction est justement de les enseigner et non de les produire* » (p.231). En ce qui nous concerne, la question n'est pas de s'étonner de cette différence mais bien de la constater et de voir quelles formes elle peut prendre.

¹⁴¹ Arnaud, Pierre, *op.cit.*, in Arnaud, Pierre & Broyer, Gérard (sous la dir.), *op.cit.*, 1985, p.272.

¹⁴² Verret, Michel, *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975. Le processus de transposition représente l'ensemble du travail qui fait le lien entre les contenus disciplinaires et les conditions de leur transmission dans la situation réelle d'enseignement.

¹⁴³ Forquin, Jean-Claude, *op.cit.*, 1996, pp.15-16.

¹⁴⁴ Chevallard, Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1991, p.26.

pousse même certaines questions ou notions couvertes par les textes officiels à devenir obsolètes. Une donnée « *qui tenait jusqu'ici une place importante dans les programmes, peut apparaître brusquement inintéressante à la lumière d'acquis nouveaux ou de changements dans les problématiques du champ scientifique considéré [...]. Concrètement, ce savoir là ne " passe " plus, les élèves ne parviennent plus à l'absorber [...]: faute de pouvoir changer les élèves, il faut donc changer le savoir* »¹⁴⁵. C'est ce mécanisme qu'Yves Chevallard qualifie de « *transposition didactique* », le définissant comme « *un ensemble de transformations adaptatives qui vont rendre [un contenu de savoir] apte à prendre place parmi les objets d'enseignement* »¹⁴⁶. Autrement dit, le savoir culturel ne devient scolaire qu'au prix non seulement d'une sélection (ce qui mérite d'être enseigné), mais également d'une reconfiguration permettant aux élèves d'y accéder et de les assimiler.

Est-il pour autant pertinent d'évoquer ce processus en EP ? Peut-on y supposer l'existence d'une transposition didactique, alors que le savoir savant de la discipline n'est pas unanimement identifié comme tel ? Les matières scolaires praxiques telles que l'EP, la musique ou les arts plastiques peuvent-elles s'ancrer sur un savoir de référence de nature identique aux disciplines discursives (biologie, histoire) ou procédurales (mathématiques, français)¹⁴⁷ ? Leur statut est bien particulier et Georges Vigarello a depuis longtemps mis en garde contre les dérives liées à l'importation d'un concept ou d'une théorie scientifique en EP, alors même que ceux-ci ont été élaborés en dehors du champ¹⁴⁸. Il en va ainsi de la transposition didactique, dans la mesure où, en EP, on ne transmet pas des objets théoriques, mais des pratiques¹⁴⁹. Une seconde transformation s'opère alors entre le savoir enseigné, entre la connaissance théorique du mouvement et sa réalisation concrète. Et « *ce saut dans le " faire ", ce passage à " la mise en mouvement " n'est pas le problème de Chevallard* »¹⁵⁰. Comme le souligne Yvon Léziart, considérant l'extrême diversité des éléments enseignés (techniques, savoirs, savoir-faire, manières d'être, de penser, de se mouvoir...), il est illusoire « *de maintenir strictement l'idée des savoirs savants comme savoirs de référence dans cette discipline scolaire* »¹⁵¹. C'est aussi ce que Thierry Terret explique en évoquant les mécanismes de transformation des savoirs athlétiques, lorsque ceux-ci migrent de la société

¹⁴⁵ *Ibid.*, pp.26-32.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p.39.

¹⁴⁷ Prairat, Eirick, « Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? », *Éducatives*, n°7, janvier-février 1996, pp.29-33.

¹⁴⁸ Vigarello, Georges, « L'éducation physique », *Esprit*, n°446, mai 1975, pp.641-644.

¹⁴⁹ Martinand, Jean-Louis, *Connaître ou transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et aux techniques*, Berne, Peter Lang, 1986. Jean-Louis Martinand parle de pratique de référence pour évoquer les disciplines scolaires qui s'appuient non pas sur des savoirs scientifiques fondamentaux (mathématiques par exemple), mais sur des pratiques sociales réelles (technologie, EPS). Le savoir savant n'est donc pas seulement théorique. Il concerne aussi des dimensions telles que les instruments, les attitudes, les rôles sociaux, etc.

¹⁵⁰ Vigarello, Georges, « EPS interroge Georges Vigarello », *EPS*, n°241, mai-juin 1993, pp.9-13.

¹⁵¹ Léziart, Yvon, « Savoir savant et transposition didactique en EPS », *STAPS*, n°42, février 1997, pp.59-72.

vers l'école¹⁵². À l'origine savoirs en actes, ils représentent l'ensemble des éléments que les athlètes maîtrisent dans les conditions de la pratique fédérale instituée. Puis, formalisés par les experts du champ dans les manuels pédagogiques, ils deviennent un ensemble de savoirs athlétiques, avant de subir de nouvelles mutations et de faire l'objet d'un enseignement effectif dans le cadre des leçons d'EPS. Enfin, assimilés par les élèves, ils redeviennent des savoirs en actes différents des premiers, cadrant aux exigences et conditions propres de l'école. À la lumière de son analyse, l'existence de savoirs scolaires athlétiques savants ne semble donc pas évidente. Dans le même ordre d'idées, évoquer la possibilité d'une diffusion de la culture athlétique scolaire au sens où l'entend André Chervel est-il recevable ? Peut-on affirmer que les savoir-faire transmis aux élèves par le biais de l'EP (courir, sauter, lancer) transforment, par ricochet, la pratique sociale¹⁵³ ? Il semble que si l'athlétisme scolaire répond à l'étape initiale du processus, c'est-à-dire la production d'un savoir scolaire *sui generis*, il apparaît difficile, faute de matériau historique sur lequel s'appuyer, de déterminer s'il en va de même pour la seconde phase. En conséquence, cette étude se bornera à l'analyse du premier mécanisme, laissant l'autre de côté. L'impact de la diffusion d'une culture athlétique scolaire sur la façon de pratiquer l'athlétisme en tant que pratique sociale ne sera donc pas appréhendé ici. Sur la base de ce cadrage théorique et des limites posées quant à l'utilisation de certains concepts, ces précisions sont indispensables pour signifier la spécificité de notre approche.

Ainsi, évoquer l'athlétisme tel qu'il a été pensé et pratiqué dans l'école, c'est, plus largement, tenter de comprendre quelles influences les acteurs de l'EP exercent sur la culture sportive de leur temps et comment celle-ci est imposée aux élèves de la génération d'après-guerre¹⁵⁴. Au travers des contenus athlétiques dispensés dans l'école entre 1941 et 1967, c'est à une meilleure compréhension de la diffusion de la culture athlétique telle qu'elle est proposée aux élèves à laquelle ce travail invite. Qui découvre l'athlétisme par le biais de l'école et comment ? L'impact est-il le même au début des années 1940, à une époque où le sport est encore peu entré dans les mœurs, qu'à la fin des années 1960, période à laquelle les jeunes ont appris à le connaître grâce à sa médiatisation grandissante ? Dans quelle mesure l'école a-t-elle joué son rôle de passeur culturel ? Si « *les disciplines scolaires constituent [...] le code que deux générations ont lentement, minutieusement élaboré de concert pour*

¹⁵² Terret, Thierry, Fargier, Patrick, Rias, Bernard & Roger, Anne, *op.cit.*, 2002, p.12.

¹⁵³ Un bon exemple de « culture scolaire », au sens d'André Chervel, concerne les pratiques d'écriture des soldats de la guerre 1914-1918. Les lettres qu'ils adressaient à leurs femmes ou à leurs mères étaient structurées par leurs rédactions scolaires. Autrement dit, il y a culture scolaire lorsque ce qui est appris à l'école détermine une pratique sociale (exemple ici de l'écriture).

¹⁵⁴ Attali, Michaël, *Comment devient-on sportif ? Le destin de deux générations (1935-2010)*, Diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Joseph Fourier, Grenoble I, 2010 (b).

permettre à l'une de transmettre à l'autre une culture déterminée »¹⁵⁵, il s'agit ici de déchiffrer ce code. Il faut bien comprendre que l'offre culturelle de l'école ne peut pas être totalement déconnectée de la demande émanant du corps social, sous peine de devenir une institution sans avenir, inutile. À l'inverse, cette offre ne peut pas non plus y être totalement soumise, au risque de perdre sa dimension éducative. C'est là tout le paradoxe de la culture scolaire.

I.5. Au carrefour de plusieurs histoires

Il semble difficile de faire l'histoire d'une diffusion de l'athlétisme dans l'école sans étudier à la fois l'histoire sociale liée aux acteurs (formateurs, enseignants, dirigeants), mais aussi l'histoire politique des institutions dans lesquelles ils exercent (école, fédérations sportives civiles et scolaires), ou bien encore celle des techniques, se rattachant davantage aux contenus d'enseignement dispensés. Cette recherche souhaite donc s'inscrire au carrefour de trois approches différentes : culturelle, institutionnelle et professionnelle. L'analyse menée se veut d'abord sincère, distanciée et non dogmatique. Elle tente de ne pas céder au joug du militantisme pour s'inscrire dans une quelconque histoire officielle ou partisane¹⁵⁶. Sans nier la force de ce militantisme quant à son influence sur les pratiques enseignantes et sur la trajectoire de la discipline, nous ne le considérons pas comme systématiquement décisif. Aussi avons-nous tenté de ne pas tomber dans l'anachronisme ou dans le volontarisme, écueils consistant à étudier le passé avec les lunettes du présent ou à vouloir à tout prix démontrer une théorie. Le piège d'une « *croyance naïve que l'on peut tout savoir* »¹⁵⁷ doit aussi être évité et ne pas faire oublier que l'on n'élabore jamais qu'une histoire incomplète, provisoire et imparfaite. Depuis que l'École des Annales de Lucien Febvre et de March Bloch a transformé le récit positiviste en une histoire plus explicative et compréhensive, les perspectives ont changé. Désormais, l'histoire est une pratique visant à construire des interprétations de ce qui s'est passé dans le but d'en extraire l'intelligibilité. Le fait historique doit servir à corroborer une hypothèse émise par l'historien, celle-ci demeurant une proposition de compréhension du passé.

¹⁵⁵ Chervel, André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, pp.59-119.

¹⁵⁶ Liotard, Philippe, « Comment on écrit l'histoire de l'EPS...Ou comment on la raconte aux profs de gym ! », in Baillette, Frédéric & Brohm, Jean-Marie (sous la dir.), *Traité critique d'éducation physique et sportive*, Montpellier, Quel corps ?, 1994, pp.93-101.

¹⁵⁷ Thuillier, Guy & Tulard, Jean, *La méthode en histoire*, Paris, PUF, 1991, p.90.

1.5.1. Une histoire culturelle

L'investigation se revendique d'abord d'une appartenance à l'histoire culturelle, telle que Pascal Ory la définit, c'est-à-dire à une « *histoire sociale des représentations* »¹⁵⁸, dans laquelle ces dernières ne sont pas vues comme une abstraction, mais plutôt comme un élément purement matériel, tel un ouvrage, un vêtement, un chanteur, un évènement sportif, etc. La culture s'appréhende alors comme l'ensemble des représentations collectives d'une société donnée, obligeant le chercheur à questionner cette dernière et les individus qui la composent. Pour Jean-François Sirinelli, elle s'intéresse à l'analyse de la circulation culturelle, en étudiant aussi bien les vecteurs de diffusion (télévision, presse, radio...) que les mécanismes d'assimilation¹⁵⁹. En ce sens, « *un vaste domaine de l'histoire culturelle paraît donc devoir être occupé par l'étude des phénomènes de réception. Reconstituer l'héritage que chaque génération recueille du passé, les poèmes ou les chants qu'elle écoute, les livres qu'elle lit, les œuvres d'art qu'elle admire, les spectacles qui la retiennent, les rites qu'elle respecte, les « auteurs » qu'elle vénère ne suffit pas ; encore faut-il démontrer les mécanismes de son système d'éducation, s'introduire parmi ses divers organes d'initiation, la famille, l'école, le forum, la caserne, l'équipe de travail, l'assemblée communale, la confrérie, le syndicat...* »¹⁶⁰. Ainsi, appréhender l'athlétisme scolaire par le prisme d'une histoire culturelle implique d'interroger non seulement la société enseignante, l'institution scolaire ou les professeurs d'EP, mais également les organes fédéraux et les acteurs qui les pilotent, c'est-à-dire les entraîneurs et dirigeants de l'athlétisme national. Comme le rappelle Thierry Terret, « *l'histoire récente de l'éducation physique et une grande partie de ses tensions actuelles ne peuvent se comprendre sans avoir à l'esprit les deux grandes références qui fondent son identité : l'institution scolaire et l'institution sportive. Impossible de saisir sa dynamique et les positions de ses acteurs sans opérer un travail sur cette double filiation, l'une qui agit sur le cadre statutaire, les conceptions pédagogiques, les programmes et les horaires ou encore les conditions d'exercice, l'autre qui fournit des pratiques sociales de référence, mais aussi des valeurs et des modèles aux élèves et à leurs enseignant(e)s* »¹⁶¹. L'influence de la FFA ne peut donc être évacuée de l'analyse, au même titre que celle de tous les autres vecteurs de diffusion de la culture athlétique dans l'école. Chacune des sources archivistiques ainsi analysées nécessite d'être vue comme une contribution « *à la construction des*

¹⁵⁸ Ory, Pascal, *L'histoire culturelle*, Paris, PUF, 2007.

¹⁵⁹ Sirinelli, Jean-François, « La France des sixties revisitée », *Vingtième siècle revue d'histoire*, n°69, janvier-mars 2001, pp.111-124.

¹⁶⁰ Rioux, Jean-Pierre & Sirinelli, Jean-François, *Pour une histoire culturelle*, Paris, Seuil, 1997, p.431.

¹⁶¹ Terret, Thierry, Fargier, Patrick, Rias, Bernard & Roger, Anne, *op.cit.*, 2002, p.9.

représentations collectives »¹⁶². Comme l'œuvre d'Émile Zola sur l'épopée familiale des Rougon-Macquart¹⁶³ peut aider à mieux saisir les représentations des mœurs de la société française sous le Second Empire, l'histoire de l'athlétisme scolaire doit pouvoir affiner celles de l'EP et peut-être, plus modestement, celles de l'école entre 1941 et 1967. En ce sens, l'étude des productions pédagogiques, l'analyse des discours sur les valeurs supposées éducatives de l'activité, ou bien encore l'observation des épreuves de propagande fédérales, sont autant de moyens mis à disposition pour mieux comprendre comment se sont forgées les représentations de l'athlétisme et quel en a été l'impact sur l'EP des scolaires.

Ces représentations apparaissent comme des formes de la pensée sociale circulant « dans les discours, [...] portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux »¹⁶⁴. Pour Claude Flament et Michel-Louis Rouquette, elles sont un « ensemble de connaissances, d'attitudes et de croyances concernant un « objet » donné [et renvoient à la façon dont] chaque groupe humain, à une époque donnée, code et décode son expérience du monde d'une manière spécifique »¹⁶⁵. Il s'agit donc de comprendre comment une société construit la réalité dans laquelle elle s'insère, c'est-à-dire la manière dont elle se la représente. À ce titre, le travail sur les sources archivistiques doit permettre de lire et d'interpréter les représentations de ceux qui les ont produites. À une « histoire récit », nous préférons donc l'élaboration d'une « histoire problème », dans laquelle le chercheur tente d'interpréter l'évènement pour mieux comprendre la logique dans laquelle il naît¹⁶⁶. C'est précisément le rôle de l'historien que de faire prendre forme au passé et de lui donner du sens. Le fait historique en lui-même ne vaut en effet que parce qu'il est relié à d'autres et ce n'est qu'au sein d'une série d'évènements qu'il devient signifiant. L'objectif demeure ensuite de construire un récit donnant une cohérence à l'enchaînement des faits. Il s'agit de créer de l'intelligibilité, de faire un « effort pour comprendre ce qui s'est passé, et pourquoi cela s'est passé »¹⁶⁷. Dans cette perspective,

¹⁶² Ory, Pascal, *op.cit.*, 2007, p.18.

¹⁶³ L'épopée de la famille des Rougon-Macquart est racontée à travers les vingt romans écrits par Émile Zola entre 1871 et 1893, qui retracent l'histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire.

¹⁶⁴ Jodelet, Denise (sous la dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF (7^{ème} édition), 2003, p.48.

¹⁶⁵ Flament, Claude & Rouquette, Michel-Louis, *Anatomie des idées ordinaires*, Paris, Armand Colin, 2003, p.11.

¹⁶⁶ Terret, Thierry, « Réflexions autour de l'approche historique en STAPS », in Midol, Nancy, Lorant, Jean & Roggero, Claude (sous la dir.), *Sciences des activités physiques et sportives, aspects épistémologiques, méthodologiques et impacts sociaux*, Actes des séminaires de Nice, juin 1992 et 1993, Paris, AFRAPS & Nice, LARESHAPS, 1994, pp.225-232. Concernant les objets, Thierry Terret précise qu'ils ne présentent pas d'unité. Ils relèvent tout aussi bien de l'analyse d'un évènement, d'une pratique, d'une période, d'un personnage, d'une institution, d'un thème transversal ou d'une problématique, « ces éléments étant le plus souvent combinés entre eux ».

¹⁶⁷ Prost, Antoine, « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 2000, vol. 65, n°1, pp.3-12.

l'histoire prime sur la mémoire. Le but n'est pas de compiler les événements propres au souvenir du groupe que constituent les enseignants d'EP, mais bien de les rendre compréhensibles. Tandis que la mémoire fait de l'évènement un moment empreint d'émotion, chargé d'affectivité et pouvant déclencher les passions, l'histoire, elle, se situe du côté de la connaissance, d'une rationalisation visant à mieux comprendre, à mieux expliquer. Il n'y a donc pas d'évènement historique par nature. Le fait seul est non signifiant. Il ne prend sens que dans un ensemble dont le chercheur essaie d'expliquer la logique d'interprétation. Comme le souligne Paul Veyne, « *il est impossible de décider qu'un fait est historique et qu'un autre est une anecdote digne d'oubli, parce que tout fait entre dans une série et n'a d'importance relative que dans sa série* »¹⁶⁸. C'est parmi une organisation qu'il devient cause, conséquence ou hasard. Ces faits « *ont donc une organisation naturelle, que l'historien trouve toute faite, une fois qu'il a choisi son sujet, et qui est inchangeable : l'effort du travail historique consiste justement à retrouver cette organisation [...]. Ainsi donc : les faits n'existent pas isolément, mais ont des liaisons objectives ; le choix d'un sujet d'histoire est libre, mais, à l'intérieur du sujet choisi, les faits et leurs liaisons sont ce qu'ils sont et nul n'y pourra rien changer* »¹⁶⁹.

1.5.2. Une histoire institutionnelle

Cette recherche s'inscrit également dans la continuité des travaux concernant l'histoire de l'école¹⁷⁰ et plus particulièrement celle de ses disciplines. En ce sens, elle se rapproche donc d'une analyse institutionnelle. Qu'est-ce qu'une discipline scolaire et pourquoi en faire l'histoire ? À l'origine, le concept se rattache exclusivement à toute procédure d'organisation collective du comportement des élèves. C'est à la fin du XIX^{ème} siècle qu'il commence à être usité selon sa signification actuelle, les acteurs de l'école considérant que la pédagogie doit servir à discipliner l'intelligence des enfants. Pour André Chervel, c'est à partir du moment où les Humanités classiques ne sont plus considérées comme exclusives pour la formation des esprits que naît le besoin d'utiliser un terme plus générique permettant de les qualifier. La

¹⁶⁸ Veyne, Paul, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, 1996, p.37.

¹⁶⁹ *Ibid.*, pp.50-51.

¹⁷⁰ Sur cet objet, citons notamment Albertini, Pierre, *L'école en France, XIX^{ème}-XX^{ème} siècle, de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, 1998 ; Lelièvre, Claude, *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 1990 ; Merle, Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La découverte, 2002 ; Prost, Antoine, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997 ; Robert, André, *L'école en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, PUG, 2010.

discipline scolaire¹⁷¹ au sens de matière d'enseignement est née : « *la fonction réelle de l'école dans la société est donc double. L'instruction des enfants, qui a toujours été considérée comme son objectif unique, n'est que l'un des aspects de son activité. L'autre, c'est la création de disciplines scolaires, vaste ensemble culturel largement original qu'elle a sécrété au cours des décennies ou des siècles, et qui fonctionne comme une médiatisation mise au service de la jeunesse scolaire dans sa lente progression vers la culture de la société globale* »¹⁷². Mais dans quelle mesure l'étude de l'enseignement de l'athlétisme à l'école dans les années 1940-1960 peut-elle servir à étoffer l'histoire des disciplines scolaires ? Quelle(s) forme(s) d'enculturation sportive l'EP de l'après-guerre a-t-elle contribué à diffuser auprès des élèves lorsque l'athlétisme a servi de support d'enseignement ?

De ce point de vue, la grille de lecture d'André Chervel déterminant les quatre constituants d'une matière d'enseignement ouvre quelques pistes de réflexion. Pour ce dernier, une discipline scolaire est d'abord constituée d'un contenu de connaissances exposé par le maître ou le manuel. La question se pose alors de savoir quelles sont précisément ces connaissances et comment évolue leur transmission de l'enseignant vers l'élève ? Quel(s) athlétisme(s) propose-t-on dans les ouvrages et dans les programmes officiels d'EP ? Pourquoi l'activité y tient-elle une place de choix ? Si « *la description et l'analyse de cette vulgate sont la tâche fondamentale de l'historien d'une discipline scolaire, il lui incombe, s'il ne peut dépouiller l'ensemble de la production éditoriale, de déterminer un corpus suffisamment représentatif de ses différents aspects* »¹⁷³. C'est ce que nous tenterons précisément de faire en inventoriant les fonds d'archives à explorer. En contrepartie des connaissances officiellement enseignées, apparaît la deuxième caractéristique : les exercices. Pouvant être passifs ou actifs selon qu'ils mettent en jeu les processus de répétition ou de création de la part des élèves, leur absence empêche toute « *fixation possible d'une discipline* »¹⁷⁴. Qu'en est-il précisément des exercices athlétiques ? Quelles formes prennent-ils et comment sont-ils mis en œuvre ? Quels modèles pédagogiques valorisent-ils ? Sur quelles références scientifiques ces derniers prennent-ils racine et sous quelles influences ? Viennent ensuite les pratiques de motivation et d'incitation des élèves que les enseignants développent lors des leçons. Pourquoi l'athlétisme et son versant compétitif sont-ils souvent

¹⁷¹ Develay, Michel, « L'EPS : discipline scolaire ? », *Spirales*, n°12, 1998, pp.138-143. Pour Michel Develay, une discipline scolaire peut se définir sur deux plans. D'un point de vue structurel, « *une discipline est constituée par un ensemble de domaines d'activités à explorer, des connaissances à s'approprier, d'attitudes à développer, de suggestions méthodologiques à suivre* ». D'un point de vue fonctionnel, « *c'est ce avec quoi un enfant, à un moment déterminé, entre en contact, entretient un rapport* ».

¹⁷² Chervel, André, *op.cit.*, 1998, p.33.

¹⁷³ Chervel, André, *op.cit.*, 1988, p.95.

¹⁷⁴ *Id.*

considérés comme une source d'émulation pour les jeunes scolaires ? Comment les professeurs, mais aussi les maîtres d'EP, sont-ils parvenus à initier les élèves au sport par le biais de l'athlétisme et selon quelles modalités ? Ont-ils atteint leur but ? Quel(s) athlétisme(s) leur ont-ils proposé(s) ? Voici d'autres lacunes qu'il s'agira de combler. Enfin, le dernier facteur constitutif d'une discipline scolaire, et non des moindres, reste la fonction que remplissent les épreuves de nature docimologique. Les examens entraînent d'abord « *la spécialisation de certains exercices dans leur fonction d'exercice de contrôle* »¹⁷⁵, ce qui a pour conséquence de dénaturer leur dimension éducative, prise dans son sens le plus large. De plus, le poids exercé par les épreuves d'examens sur le déroulement de la classe, et en retour sur l'évolution des contenus, est souvent déterminant. Aussi, « *sauf à se soustraire à toute évaluation, tout enseignement, par nature qualitatif, doit dégager dans son appareil didactique des zones quantitatives ou quantifiables qui puissent fournir des échelles de mesure* »¹⁷⁶, problématique d'autant plus cruciale dans un sport marqué au fer rouge par les normes et la rationalité. On aborde là une dimension incontournable de l'enseignement de l'athlétisme en EP, dans la mesure où l'activité est non seulement quantifiée par le mètre et le chronomètre, mais aussi parce que son histoire dans l'école est intimement liée à l'utilisation d'un outil docimologique majeur : la table de cotation des performances sportives Jean Letessier¹⁷⁷. Ainsi, cette dernière constitue-t-elle une dimension fondamentale de notre objet d'étude, puisqu'elle permet, en hiérarchisant précisément et « *scientifiquement* »¹⁷⁸ les performances des élèves dans les disciplines athlétiques, de devenir la caution morale d'une matière en quête de reconnaissance institutionnelle. De ce fait, elle se situe à l'interface de deux phénomènes complémentaires : celui d'une prise en compte officielle de l'athlétisme dans les épreuves d'examens et celui d'une intégration toujours plus complète de l'EP dans l'école. Par conséquent, l'histoire de l'athlétisme scolaire des années 1941 à 1967 est indissociable de celle de la table Letessier, élément que cette étude ambitionne également de démontrer.

Par ailleurs, l'investigation ne peut faire l'économie de resituer son objet dans une histoire plus large : celle de l'institution scolaire. En effet, comment appréhender la diffusion de l'athlétisme dans l'école sans prendre en compte les multiples transformations que celle-ci

¹⁷⁵ *Ibid.*, p.98.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p.99.

¹⁷⁷ Fortune, Yohann, *La table Jean Letessier : analyse et interprétation de la genèse d'un outil docimologique en EPS*, Mémoire pour l'obtention du Master II Recherches en Sciences de l'éducation et didactique, Université de Caen, 2007 ; Fortune, Yohann & Saint-Martin, Jean, « La table Letessier au service de l'intégration progressive du sport dans l'éducation physique scolaire (1952-1959) », *Le Télémaque*, 2008, n°34, pp.87-100.

¹⁷⁸ Nous mettons des guillemets à ce terme car nous verrons plus tard que la validité scientifique de la table Letessier a été contestée (cf. infra, chapitre 4).

subit au même moment¹⁷⁹ ? Dans une période où les mutations sociales et économiques sont telles qu'elles entraînent une redéfinition profonde des tâches et des fonctions dans le monde du travail¹⁸⁰, l'école est questionnée. À la recherche d'une main d'œuvre de plus en plus qualifiée sur des emplois nouveaux, la société française se doit de reconsidérer la question scolaire à travers les finalités poursuivies et l'organisation en vigueur. Comme l'affirment Renaud d'Enfert et Pierre Kahn, « à la question, déjà vive dans l'entre-deux guerres avec le mouvement pour l'école unique, de l'élargissement et du renouvellement de la base sociale du recrutement des élèves, s'ajoute, à la Libération, celle, relativement nouvelle, de la répartition des élèves dans les différentes filières du second degré en fonction de leurs " aptitudes ", et de son adéquation avec les besoins de la nation en termes d'emplois »¹⁸¹. Ainsi, sur la période qui nous intéresse, les pouvoirs publics n'ont de cesse de vouloir unifier l'école française jusque-là cloisonnée en deux ordres étanches (le primaire et le secondaire), vers un système plus homogène. Aux mutations structurelles, touchant l'organisation même des établissements, s'ajoutent des réformes curriculaires, portant sur la nature des contenus dispensés. Et de ce point de vue, la temporalité appréhendée ici est tout à fait significative. En effet, au début du XX^e siècle, les élèves sont avant tout orientés en amont de leur scolarité, de par leurs origines sociales. Tandis que les plus modestes sont dirigés vers l'enseignement primaire gratuit menant au certificat d'études primaires, les plus riches ont accès au baccalauréat par le biais de l'enseignement secondaire payant qui, par la voie royale du lycée, permet d'occuper les hautes fonctions sociales. Néanmoins, sous l'influence des compagnons de l'Université Nouvelle, s'amorce progressivement à partir des années 1920, une certaine uniformisation des deux écoles que constituent la « communale » et les petites classes du lycée. En 1933, l'enseignement secondaire devient totalement gratuit, comme l'était jusqu'alors l'enseignement primaire supérieur et, progressivement, les conceptions relatives à une orientation scolaire basée sur la condition sociale se modifient. Le premier geste en faveur d'une certaine démocratisation de l'enseignement¹⁸² est à mettre au crédit de Jérôme Carcopino qui, en 1941, décide d'intégrer l'enseignement primaire supérieur à l'enseignement secondaire. En assimilant les Écoles Primaires Supérieures au second degré, il permet ainsi à une frange plus conséquente d'élèves les fréquentant d'accéder au baccalauréat, sans que cet objectif soit délibérément poursuivi. Après 1945, plusieurs réformes viennent parachever ce mouvement d'unification du système scolaire, la IV^e République constituant le terreau

¹⁷⁹ Robert, André, *op.cit.*, 2010.

¹⁸⁰ Borne, Dominique, *Histoire de la société française depuis 1945*, Paris, Armand Colin, 2003.

¹⁸¹ D'Enfert, Renaud & Kahn, Pierre (sous la dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^e République*, Grenoble, PUG, 2010, p.9.

¹⁸² Merle, Pierre, *op.cit.*, 2002.

idéologique des décisions prises plus tard sous la V^{ème} République¹⁸³. En 1959, la réforme Berthoin repousse l'âge de la scolarité obligatoire à seize ans et unifie les parcours scolaires en créant les Collèges d'Enseignement Général (CEG), structures de l'enseignement secondaire qui intègrent les Cours Complémentaires initialement rattachés au primaire. En 1963, la réforme Fouchet institue les Collèges d'Enseignement Secondaire (CES) et, désormais, le second degré comprend CES, CET, CEG et Écoles Primaires Supérieures. Puis, la réforme Haby de 1975 parachève le mouvement d'unification du premier cycle du secondaire en créant le collège unique. Bien que cette dernière se situe hors de la période analysée, force est de constater que les années 1940-1960 sont une charnière importante quant aux profondes modifications que connaît l'école française. Comment l'enseignement des activités athlétiques s'intègre-t-il dans ce panorama ? Dans quelle mesure l'athlétisme permet-il une meilleure adaptation de l'EP aux mutations institutionnelles ? Quels rapports entretiennent réformes structurelles et curriculaires ? De ce point de vue, l'intégration de l'objet d'étude dans l'histoire de l'école apparaît incontournable pour répondre à ces questions.

1.5.3. Une histoire du sport et de l'éducation physique

Enfin, cette recherche s'inscrit aussi dans la lignée des travaux historiques initiés dans le champ des STAPS¹⁸⁴, travaux qui se poursuivent aujourd'hui avec une réelle volonté « *d'authentique dynamique de recherche* »¹⁸⁵ de la part des chercheurs en histoire du sport et de l'EP. Il fait partie de ce que Guy Thuillier et Jean Tulard appellent les « *histoires autonomes* »¹⁸⁶, possédant un mécanisme et un rythme d'évolution qui leur sont propres, et qui constituent un domaine prolifique de la recherche. C'est notamment le cas pour l'histoire de l'art, l'histoire médicale, l'histoire religieuse, celle de la musique ou du cinéma, mais également pour celle du sport et de l'éducation physique. Cette investigation est donc censée servir un double intérêt, car faire l'histoire de l'athlétisme dans, par et pour l'école, c'est à la fois apprendre à mieux connaître les enseignants d'EP, mais c'est également tenter de rendre plus intelligible la place symbolique acquise par cette activité au sein de l'institution. Au même titre que la natation peut être « *un indicateur pertinent de [...] [l'] évolution de*

¹⁸³ D'Enfert, Renaud & Kahn, Pierre (sous la dir.), *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la V^{ème} République. Les années 1960*, Grenoble, PUG, 2011.

¹⁸⁴ Collinet, Cécile (sous la dir.), *La recherche en STAPS : les tensions essentielles*, Paris, PUF, 2003.

¹⁸⁵ Attali, Michaël, Saint-Martin, Jean & Villaret, Sylvain (sous la dir.), *Capeps & agrégation d'EPS : annales corrigées et préparation des concours : l'écrit 1 au miroir de l'histoire*, Paris, Vuibert, 2006 (a), p.31.

¹⁸⁶ Thuillier, Guy & Tulard, Jean, *Les écoles historiques*, Paris, PUF, 1990.

l'EP »¹⁸⁷ parce qu'elle a toujours fait partie des contenus privilégiés, l'athlétisme peut aussi remplir ce rôle. En ce sens, l'objectif demeure de contribuer à la construction d'une mémoire collective des professeurs d'EP, mémoire qui s'incarne encore aujourd'hui dans la première épreuve écrite des concours de recrutement. En témoignent les programmes du CAPEPS externe 2010-2011, qui portent au rang des thématiques susceptibles de donner lieu à un sujet, « *la place et [le] statut des activités athlétiques [...] en éducation physique* »¹⁸⁸. Dès lors, l'objet de cette recherche peut s'avérer judicieux dans le but de combler un vide scientifique, les investigations en la matière étant, à ce jour, assez peu nombreuses. Sur un plan conceptuel, le travail présenté ici devrait alors permettre de dépoussiérer le mythe d'un athlétisme sport de référence, tout en réinterrogeant l'histoire de l'EP, mais également celle de l'athlétisme fédéral et de ses relations avec la sphère scolaire. Quant à sa dimension méthodologique, il se revendique d'une appartenance à ce que Cécile Collinet qualifie d'approche historiciste¹⁸⁹, dont les caractéristiques sont celles d'un respect des normes scientifiques, d'une fréquence élevée du rapport aux sources et d'une temporalité problématisée. Telle est la voie que nous avons tentée de suivre.

I.6. Revue de littérature

Bien qu'assez peu de travaux se soient penchés sur une histoire de l'athlétisme scolaire, on en recense pourtant quelques-uns dont les objets, outils ou méthodes peuvent servir de point de départ à la réflexion. Plusieurs approches sont repérables, tant sur le plan de la recherche universitaire proprement dite (ouvrages et articles scientifiques, thèses) que sur celui de la vulgarisation. L'objectif est d'en faire ici le recensement, afin de situer notre travail et d'en mesurer les enjeux au regard de ce qui existe déjà.

I.6.1. L'approche anthropologique du geste athlétique

C'est par une approche anthropologique que Gérard Bruant se penche sur la construction du geste athlétique en envisageant celui-ci comme une forme de production à la fois humaine, culturelle et sociale. L'analyse qu'il mène quant aux processus de codification

¹⁸⁷ Terret, Thierry, « L'identité de la natation scolaire au XX^{ème} siècle », in Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *L'identité de l'EP scolaire au XX^{ème} siècle, entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993, pp.241-249.

¹⁸⁸ Note du 1^{er} juin 2010, BOEN n°29 du 22 juillet 2010, p.85.

¹⁸⁹ Collinet, Cécile & Taleb, Ali, « Histoire et historien en STAPS de 1975 à nos jours », in Collinet, Cécile (sous la dir.), *op.cit.*, 2003, pp.131-152.

et de rationalisation de la course à pied « *permet de comprendre comment la motricité sportive s'est différenciée de la motricité concrète par la mise en place d'une situation de comparaison sociale impliquant : contrôle des renforcements, déplacement des buts et des conduites de coopération, bref, toute une technologie sociale qui amène l'individu à se replier sur l'interne* »¹⁹⁰. En étudiant la naissance et la normalisation des courses à pied à la fin du XIX^{ème} siècle, il montre ainsi qu'à l'origine, les premières réunions d'athlétisme organisées par les jeunes étudiants parisiens tiennent place dans des lieux publics tels que les parcs ou les gares, et que c'est la configuration même de ces lieux qui valorise certaines formes d'expression motrice au détriment d'autres. Ainsi, à l'aube des années 1900, l'agilité compte tout autant que la vitesse pour gagner et les nombreux obstacles présents dans ces espaces publics (valises, bancs, bosquets...) permettent justement l'expression de cette habileté. Très rapidement, de par la structuration de la sphère athlétique, l'agilité cède la place aux qualités pures de vitesse et d'explosivité. C'est donc tout naturellement que le regard de l'évaluateur, dans le but de comparer les valeurs athlétiques des individus, se déplace vers des normes plus rationnelles, qui diffèrent selon les spécialités. Aux origines de l'athlétisme en France, la pratique des amateurs se distingue nettement de celle des professionnels. Tandis que les premiers « *affectionnent les efforts brefs et discontinus qui mettent en valeur l'audace, la ruse, la vivacité et la finesse* »¹⁹¹, les seconds s'orientent plus particulièrement vers les efforts longs et difficiles, impliquant « *la capacité de supporter la souffrance et de résister à l'ennui créé par des gestes répétitifs* »¹⁹². Si cette forme originelle de l'athlétisme moderne anglais se diffuse dans l'hexagone par le biais d'une jeunesse lycéenne bourgeoise et parisienne dont l'objectif reste de fuir la gymnastique roborative des leçons d'EP¹⁹³, il n'en demeure pas moins que dès la fin du XIX^{ème} siècle, l'athlétisme et l'école sont justement liés par l'intermédiaire de ce public scolarisé. Les élèves servent donc de trait d'union entre les deux mondes. Indirectement, bien que Gérard Bruant s'intéresse à la manière dont les scolaires de l'époque s'approprient l'activité, l'objet d'étude et la méthode qu'il utilise sont singulièrement différents de ceux envisagés pour ce travail. Non seulement la temporalité étudiée n'est pas la même, mais surtout, c'est la redéfinition, par l'institution, d'une pratique sociale née hors de ses propres murs que nous tenterons d'appréhender. Entre 1941 et 1967, comment l'école transforme-t-elle une activité dont les jeunes s'emparent à l'origine pour

¹⁹⁰ Bruant, Gérard, *Anthropologie du geste sportif : la construction sociale de la course à pied*, Paris, PUF, 1992, p.10.

¹⁹¹ *Ibid.*, p.68.

¹⁹² *Id.*

¹⁹³ Arnaud, Pierre, *Le militaire, l'écolier, le gymnaste : naissance de l'éducation physique en France, 1869-1889*, Lyon, PUL, 1991.

échapper à la rigueur de son propre cadre ? À une approche anthropologique de la construction du geste sportif, nous préférons celle d'une histoire plus culturelle et institutionnelle des savoirs athlétiques dispensés dans les classes.

1.6.2. Les approches technologiques

Ces approches privilégient l'analyse des relations que les techniques sportives entretiennent avec les contextes socio-économique et culturel qui les ont produites. C'est en se basant sur ce type de réflexions que plusieurs historiens du sport et de l'EP ont été conduits à se pencher sur l'histoire de l'athlétisme. C'est notamment le cas de Georges Vigarello, qui montre que l'espace des techniques sportives est très largement soumis à l'histoire¹⁹⁴. Il tente de passer d'une approche descriptive, événementielle, intégrant la technique comme un épisode, une innovation personnelle de l'athlète, à une histoire des techniques sportives qui possèderaient leur propre rationalité, leur logique temporelle, leur régularité. L'évolution du geste sportif ne s'inscrit donc pas selon lui dans une histoire ponctuelle, verticale, propre à une seule et même activité. Elle fait aussi partie d'un processus plus élaboré, obéissant à une logique globale, dont la transversalité permet de réinsérer l'évolution technique dans toute la complexité du réel depuis lequel elle émerge. Si elle peut apparaître morcelée, l'histoire des gestes sportifs est avant tout construite autour de points de convergence lui donnant une certaine épaisseur. Georges Vigarello privilégie ici l'angle historique et culturel, afin de montrer que le champ des techniques sportives reste soumis à l'influence de plusieurs systèmes que sont les logiques motrices, mais aussi les transformations du milieu, le rôle des sciences, l'environnement culturel et économique, ou bien encore les règlements. Pour lui, la pression des médias, des sponsors, l'évolution des technologies, les progrès scientifiques ou les failles d'une loi du jeu autorisent l'émergence de nouvelles habiletés sportives.

D'un autre côté, c'est dans une histoire plus sociale que Jacques Defrance s'inscrit lorsqu'il analyse l'adoption de la perche en fibre de verre et les débats qu'elle a suscités au début des années 1960¹⁹⁵. Il montre que le nouveau matériau a conduit à un épisode de crise au cours duquel vont s'affronter les défenseurs de l'innovation contre ceux de la traditionnelle perche métallique¹⁹⁶. Il répond ainsi à la question de savoir comment la communauté athlétique réagit à l'introduction d'une innovation technologique bouleversant les codes

¹⁹⁴ Vigarello, Georges, *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui*, Paris, Revue EPS, Robert Laffont, 1988.

¹⁹⁵ Defrance, Jacques, « L'adoption de la perche en fibre de verre », *Culture Technique*, n°13, 1984, pp.256-263.

¹⁹⁶ La perche en fibre de verre est souple et légère, tandis que celle en aluminium est rigide et lourde. De ce fait, les deux objets ne valorisent pas les mêmes gabarits d'athlètes (force vs agilité).

techniques et la hiérarchie des performances établies jusque-là, concluant que « *le nouveau matériel faisant très vite la preuve qu'il est performant, l'opposition qu'il suscite ne peut se placer sur le terrain de la disqualification technique et se révèle assez directement comme une résistance éthique* »¹⁹⁷. Dès lors, le débat change de registre. La fibre de verre est accusée d'asseoir la domination des acrobates sur les athlètes privilégiant la force, tout autant qu'elle dégrade les exigences athlétiques de la spécialité. Les plus agiles l'emportent désormais sur les plus costauds, ce que les défenseurs d'une certaine tradition athlétique tolèrent mal.

Plus récemment, Emmanuelle Jollivet et Luc Robène montrent que l'émergence du saut en Fosbury aux Jeux Olympiques de Mexico en 1968 ne peut s'analyser seulement au travers du prisme de l'expression créative de son inventeur¹⁹⁸. Elle doit également être resituée au sein d'un contexte historique élargi, lié à la guerre froide, et dans lequel les enjeux géopolitiques entre URSS et USA jouent un rôle déterminant. Dans ces conditions de tensions et d'intimidations internationales, les compétitions sportives deviennent des espaces d'affrontements symboliques entre les deux blocs¹⁹⁹. Les auteurs soulignent que dans ce contexte particulier, les techniques respectives du ventral et du Fosbury répondent à deux modèles sociaux et politiques différents. Tandis que le premier reste le symbole de l'Est, de la répétition d'un geste contrôlé déjà en place et sans cesse perfectionné, le second porte davantage en lui l'innovation, la liberté d'entreprendre, marquant plus nettement la culture capitaliste américaine de l'époque. En effet, « *dans les années 1960, la préparation athlétique américaine, combinant forme d'autonomie et liberté individuelle, connaissance du terrain et entraînement complet, semble [...] grandement favoriser l'initiative des athlètes* »²⁰⁰. Sous le poids d'enjeux liés à la guerre froide, se dessinent finalement deux parcours techniques et culturels singuliers, expression d'un affrontement entre la logique d'innovation occidentale et la logique de perfectionnement propre au modèle soviétique.

¹⁹⁷ Defrance, Jacques, *op.cit.*, 1984, p.259.

¹⁹⁸ Il semble en effet nécessaire de préciser qu'au moment où il remporte le titre olympique à Mexico, l'Américain Dick Fosbury n'est pas forcément très connu. En outre, bien qu'il saute avec un style nouveau en franchissement dorsal, sa performance (2.24m) n'est pas exceptionnelle pour l'époque, puisque le record du monde est à 2.28m et reste la propriété du Russe Valery Brummel depuis 1961 (celui-ci améliore à six reprises ce record du monde entre 1961 et 1963, et le conserve même jusqu'en 1971). Par ailleurs, Dick Fosbury n'a jamais détenu le record du monde de la spécialité. L'effet médiatique engendré par un franchissement dorsal doit donc autant à la nouveauté que celui-ci apporte sur le plan technique qu'au titre olympique d'un athlète américain bousculant l'hégémonie soviétique au saut en hauteur.

¹⁹⁹ Riordan, James, *Sport under communism: USSR, Czechoslovakia, GDR, China, Cuba*, London, C. Hurst, 1981 ; Riordan, James, *op.cit.*, 1991; Terret, Thierry (sous la dir.), *Histoire du sport et géopolitique*, Paris, L'Harmattan, 2011.

²⁰⁰ Jollivet, Emmanuelle & Robène, Luc, « Fosbury contre ventral ou la technique sportive comme vecteur idéologique », in Robène, Luc & Léziart, Yvon (sous la dir.), *op.cit.*, 2006, pp.195-231.

Enfin, Claude Prodhomme pose plus directement la question du rapport entre techniques athlétiques et culture scolaire²⁰¹. Il se demande si l'échec constaté²⁰² de l'enseignement de l'athlétisme à l'école ne serait pas dû au décalage existant entre les modèles techniques enseignés aux élèves et les ressources dont ceux-ci disposent pour se les approprier. Partant de ce postulat, il esquisse une histoire des corps en athlétisme, montrant comment ceux-ci, entre 1900 et 1965, sont successivement utilisés, spécialisés, façonnés, puis sacrifiés dans une logique perpétuelle d'amélioration des performances. « *Un double processus de diversification des corps d'une spécialité à l'autre et d'homogénéisation à l'intérieur de chacune d'entre elles* »²⁰³ est alors mis en évidence, mécanisme auquel s'ajoute une importante diversification des gestes utilisés par le haut niveau. Si l'auteur ne se penche pas ici précisément sur une histoire des techniques athlétiques telles qu'elles sont enseignées à l'école, il met tout de même en exergue cette ambiguïté à laquelle des générations entières d'enseignants d'EP se heurtent : comment permettre l'accès des élèves au patrimoine culturel que représentent les APS par le biais de techniques sans cesse renouvelées et qui ne sont l'apanage que de quelques experts ? Quels choix dignes d'incarner cette culture sportive les enseignants peuvent-ils opérer au sein de ce réservoir gestuel ? Comment distinguer ce qui mérite d'être transmis de ce qui ne l'est pas ? Telles sont les pistes de réflexion ouvertes par Claude Prodhomme, mais aussi par Bernard Rias qui, au travers d'une étude des évolutions techniques du saut en hauteur et de la course d'obstacles, cherche à « *montrer qu'une réflexion sur les finalités de la pratique et sur l'évolution des techniques et des règlements, peut concerner les enseignants d'EPS dans leurs choix didactiques* »²⁰⁴.

1.6.3. Histoire de l'entraînement et histoire de l'athlétisme féminin

À côté de ces multiples travaux, on ne recense que deux thèses dont l'objet porte sur une histoire de l'athlétisme. La première, celle d'Anne Roger²⁰⁵, s'intéresse à l'entraînement en France entre 1919 et 1973. Depuis l'analyse d'un corpus essentiellement basé sur des sources archivistiques fédérales et médicales, l'auteur montre que c'est à partir de 1939, à la faveur d'une prise de pouvoir des techniciens fédéraux, que la signification de l'entraînement

²⁰¹ Prodhomme, Claude, « Des logiques motrices à l'œuvre dans les activités athlétiques à la construction d'une motricité athlétique à l'école », in Legras, Jean-Michel (sous la dir.), *Vers une technologie culturelle des activités physiques et sportives : histoire des techniques sportives et de leurs transmissions*, Paris, Vigot, 2005, pp.255-289.

²⁰² Fédération Française d'Athlétisme, Ministère de la Jeunesse et des Sports & Ministère de l'Éducation nationale, *L'athlétisme à l'école*, Actes du colloque de 9 et 10 mai 2003 à l'INSEP, Paris, FFA, 2003.

²⁰³ Prodhomme, Claude, in Legras, Jean-Michel (sous la dir.), *op.cit.*, 2005, p.266.

²⁰⁴ Rias, Bernard, in Goirand, Paul & Metzler, Jacques (sous la dir.), *op.cit.*, 1996, p.25.

²⁰⁵ Roger, Anne, *op.cit.*, 2003(a).

change. De là, quatre grands axes d'évolution se dégagent : 1° l'entraînement passe tout d'abord d'une centration sur les finalités médicales et hygiéniques à une centration sur les finalités sportives, relatives à la production de la meilleure performance ; 2° il s'individualise progressivement sous l'effet d'une diversification des pratiquants (prise en compte des femmes et des jeunes catégories) ; 3° le temps qui lui est consacré s'allonge, de par une prolongation de la carrière des athlètes, mais aussi par une augmentation du nombre de séances hebdomadaires ; 4° les procédés d'entraînement se diversifient, intégrant à la fois de la musculation et des exercices s'éloignant de l'effort spécifique de compétition. Pour appuyer sa démonstration, Anne Roger organise son analyse autour d'une étude des structures et des conditions de pratique de l'athlétisme en France, ainsi que des conceptions générales de l'entraînement dans quatre épreuves de référence que sont le 100m, le 1.500m, le saut en hauteur et le lancer du poids. De son interprétation, il ressort que « *les pratiques d'entraînement ne sont jamais l'application directe de théories, scientifiques ou non, mais plutôt l'expression de l'état des mentalités des entraîneurs et des conditions matérielles et institutionnelles dans lesquelles elles se développent. Progressivement, après avoir été dominés par les médecins dans une première période [1919-1939], les entraîneurs élaborent eux-mêmes un corpus de connaissances spécifiques qui leur permet de fonctionner au quotidien* »²⁰⁶. La seconde période s'achève en 1973, suite au départ de Robert Bobin, DTN durant quatorze ans : « *les années 1970 correspondent [...] à la fin d'une première étape de diffusion d'un corpus de connaissances relatif à la méthodologie de l'entraînement [...]. En 1973, les fondations d'un " athlétisme nouveau " sont donc posées* »²⁰⁷.

Une autre thèse, celle de Nathalie Rosol²⁰⁸, appréhende cette fois l'évolution de l'athlétisme sous l'angle de l'histoire du genre. En étudiant la période s'étendant de 1912 à la fin des années 1970, l'auteur tente de mettre à jour les spécificités des pratiques athlétiques des femmes. Elle montre ainsi comment, à la charnière de 1936²⁰⁹, s'exécute le « *passage d'une histoire de l'athlétisme féminin fait majoritairement par les femmes, à une histoire de l'athlétisme féminin déterminée par des acteurs hommes principalement* »²¹⁰. En calquant leur pratique sur le modèle masculin dès 1912, les femmes ont elles-mêmes inscrit l'histoire de leur sport dans une approche comparative avec l'autre sexe. De ce fait, c'est un athlétisme des femmes à l'image de celui des hommes qui s'élabore, contribuant à préserver la domination

²⁰⁶ *Ibid.*, 4^{ème} de couverture.

²⁰⁷ *Ibid.*, p.16.

²⁰⁸ Rosol, Nathalie, *L'athlétisme féminin en France (1912-fin des années 1970) : des athlètes en quête d'identité*, Thèse pour le diplôme de doctorat en sciences du sport, Université Claude Bernard, Lyon I, 2005.

²⁰⁹ Année marquée par la perte d'indépendance d'Alice Milliat sur le sport féminin, d'après l'auteur.

²¹⁰ Rosol, Nathalie, *op.cit.*, 2005, p.554.

de ces derniers. Après 1936, la refonte des structures fédérales en transfère le pilotage à des acteurs masculins et renforce le phénomène. L'intégration des athlètes féminines au sein de la FFA n'est donc pas un cadeau qui leur est fait puisqu'elle contribue à un renforcement de la domination masculine²¹¹. Cela étant, Nathalie Rosol montre aussi combien cet athlétisme possède ses propres spécificités, lesquelles sont alors « *mises en évidence grâce à l'analyse de quatre grands thèmes transversaux [...] : le partage du pouvoir institutionnel, la légitimité sportive, la légitimité sociale des athlètes et leur quête identitaire* »²¹². D'après ses conclusions, bien qu'il apparaisse soumis au modèle phallique, l'athlétisme féminin n'en demeure pas moins marqué par certaines singularités.

Si ces deux thèses ne sont pas en rapport direct avec notre objet d'étude, elles constituent pourtant d'excellents points de départ à la réflexion. De ce point de vue, Anne Roger montre par exemple que durant longtemps, la FFA attend de l'école qu'elle initie et oriente les élèves en masse à l'athlétisme pour se charger ensuite du perfectionnement. Figée sur une posture attentiste vis-à-vis de l'institution scolaire et de l'EP, telle est la représentation de l'entraînement qu'en ont ses principaux dirigeants. À partir de 1959 et l'arrivée de Robert Bobin à la DTN, les choses changent. La FFA commence à se pencher sur le cas des jeunes et les clubs sont alors incités à se positionner à la fois en complément et en prolongement des actions de l'EP scolaire. Quant à Nathalie Rosol, elle explique que le développement de l'élite féminine s'ancre de manière non négligeable sur l'accès des filles à l'athlétisme par le biais du sport de l'école. Elle constate que c'est encore sous la direction de Robert Bobin que les propagandes fédérale et scolaire leur sont le plus bénéfiques et que le nombre de licenciées croît fortement ; conséquence du baby-boom et de la campagne de promotion faite à l'école, plutôt que d'une réelle politique fédérale en matière de sport féminin. Dans un cas comme dans l'autre, si ces deux thèses ont le mérite d'interroger l'efficacité de la passerelle entre l'école et le club, elles le font chaque fois de façon marginale²¹³. En ce sens, c'est en consacrant une part non négligeable à l'analyse de ces relations que cette investigation ambitionne aussi de combler un vide de la recherche en la matière. Quels liens particuliers se tissent entre l'OSSU et la FFA ? Le sport scolaire s'adresse-t-il de la même manière aux filles et aux garçons ? Certaines similitudes ou différences sont-elles identifiables dans une école où la mixité n'est pas encore instituée ?

²¹¹ Rosol, Nathalie, « Une participation contrôlée des Françaises aux épreuves d'athlétisme (1917-fin des années 1950) », in Terret, Thierry (sous la dir.), *Sport et genre. La conquête d'une citadelle masculine*, vol.1, Paris, L'Harmattan, 2005, pp.37-56.

²¹² Rosol, Nathalie, *op.cit.*, 2005, p.537.

²¹³ Cinq pages sont consacrées à l'athlétisme féminin scolaire dans la thèse de Nathalie Rosol et cinq pages portent sur l'athlétisme des jeunes dans celle d'Anne Roger.

Enfin, dans quelle mesure l'athlétisme pratiqué dans le cadre des compétitions de l'OSSU est-il un tremplin vers la pratique du haut niveau ? Voilà d'autres questions auxquelles nous tenterons d'apporter des réponses, en complément des voies tracées par Nathalie Rosol et Anne Roger.

1.6.4. Historiographies diverses et variées

Une autre catégorie de travaux mérite enfin d'être évoquée. Il s'agit de tous ceux qui abordent l'histoire de l'athlétisme de manière plus ou moins ciblée. Ils sont l'œuvre d'auteurs appartenant aussi bien au champ de la recherche qu'à celui du journalisme, ou sont encore écrits de la main de passionnés. Sur le plan universitaire, et bien qu'elle porte sur les obstacles rencontrés par les enseignants d'EP lors de l'enseignement de la course de durée, la thèse de Bernard Rias²¹⁴ consacre tout une partie à l'étude d'articles parus dans la revue *EPS* depuis son origine. D'un certain point de vue, la dimension historique fait donc partie des questionnements. On relève aussi la thèse de Carine Énard²¹⁵, qui analyse la dynamique sociale de l'élite athlétique française pendant les « Trente Glorieuses »²¹⁶, en utilisant la prosopographie comme méthode d'investigation. Dans cette étude, les parcours de vie des athlètes internationaux sont interprétés au regard de thèmes tels que le milieu social, le capital scolaire, le capital sportif, les origines géographiques, etc. D'autres travaux, à l'instar de ceux de Michaël Attali²¹⁷, de Pierre Bavazzano²¹⁸ ou de Marianne Lassus²¹⁹ se penchent cette fois sur des dimensions plus spécifiques de l'histoire de l'athlétisme (histoire politique, histoire locale...). Ils sont également, de par leur qualité, des points d'appuis intéressants pour compléter ou relativiser notre propre analyse. Sur un plan moins scientifique enfin, l'histoire de l'athlétisme fait l'objet de plusieurs ouvrages, la plupart du temps écrits par des journalistes ou des passionnés. Parmi les plus marquants, on retient le remarquable travail compilatoire de Robert Parienté²²⁰ et celui, moins connu, de Sylvain Charlet d'un « *athlétisme*

²¹⁴ Rias, Bernard, *Les obstacles de l'enseignant d'EPS. Objet d'étude : la course de durée*, Thèse pour le diplôme de doctorat en sciences du sport, Université Claude Bernard, Lyon I, 1999.

²¹⁵ Énard, Carine, *La production sociale de l'élite athlétique française (1945-1972) : essai d'analyse prosopographique*, Thèse pour le diplôme de doctorat en sciences du sport, Université Paris Sud, 2003.

²¹⁶ Fourastié, Jean, *Les trente Glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Paris, Hachette, 1985.

²¹⁷ Attali, Michaël, « Le cross de *L'Humanité* : un évènement médiatique, sportif et idéologique (1933-1957) », in Attali, Michaël (sous la dir.), *Sports et médias du XIX^{ème} siècle à nos jours*, Biarritz, Atlantica, 2010, pp.393-409.

²¹⁸ Bavazzano, Pierre, *L'athlétisme sport Aixois de 1947 à 1979 : une culture de la performance*, Mémoire de Master II Recherche, Université Claude Bernard, Lyon I, 2009.

²¹⁹ Lassus, Marianne, *L'affaire Ladoumègue, le débat amateurisme-professionnalisme dans les années trente*, Paris, L'Harmattan, 2000.

²²⁰ Parienté, Robert, *op.cit.*, 1996.

à travers les siècles »²²¹, où il est notamment question des origines de l'activité, de la pratique féminine et handisport, mais également d'aspects moins traditionnels comme l'athlétisme dans la peinture, la littérature, la musique ou le cinéma. Ici, l'approche reste purement descriptive, mais n'en est pas moins dénuée d'intérêt pour tout chercheur soucieux de retrouver rapidement la date d'un grand événement, un résultat, un palmarès, ou bien encore les éléments biographiques d'un champion.

1.6.5. L'athlétisme et l'école : « naissance d'une idéologie »

À l'image de cette revue de littérature, notre objet d'étude apparaît donc bien comme un espace de recherche relativement vide et le combler présente alors un certain intérêt. À notre connaissance, un seul auteur s'est intéressé précisément à la question. Dans un ouvrage qu'il a dirigé et dans une série d'articles qu'il a publiés²²², Thierry Terret s'interroge sur les fondements historiques du statut privilégié des courses, des sauts et des lancers dans l'école. Il montre comment et sur quelles bases idéologiques ces activités se sont imposées comme supports incontournables de l'EP scolaire. À partir d'une réflexion sur la construction des savoirs athlétiques et sur les conditions de leur légitimation par l'école, il envisage l'influence des acteurs, le rôle des institutions, le poids du contexte d'après-guerre, ainsi que les mutations des conceptions de l'activité, comme autant de voies permettant d'expliquer ce constat. En somme, ses travaux sont essentiels puisqu'ils permettent de mettre à nu les fondations d'une diffusion de l'athlétisme dans l'école à partir des années 1940.

Pour lui, trois principaux éléments sont à l'origine de ce phénomène. En premier lieu, l'athlétisme est considéré comme étant conforme aux valeurs défendues par l'institution scolaire. Ainsi, la dimension propédeutique qu'il possède de par son statut de « sport de base », mais encore le rapport privilégié qu'il entretient vis-à-vis de l'effort, du travail et de la performance chiffrée, ainsi que l'éclectisme de ses disciplines et des aptitudes auxquelles celles-ci font appel, contribuent à le rendre attractif. Il est « *synonyme de souffrance physique et morale, en ce que l'apprentissage et l'entraînement reposent sur la répétition, la rigueur, l'ascèse. L'ingratitude de l'effort pour un résultat non garanti fait de lui un modèle de méritocratie, dans lequel la hiérarchisation et le classement sanctionnent avec justice les lentes transformations du travail de l'athlète [...]. Dans ce choix de l'effort contre le plaisir*

²²¹ Charlet, Sylvain, *L'athlétisme à travers les siècles*, Saint-Cyr sur Loire, Alan Sutton, 2004.

²²² Terret, Thierry, « EP et sport de base », in Gleyse, Jacques (sous la dir.), *L'EP au XX^{ème} siècle : approches historique et culturelle*, Paris, Vigot, 1999, pp. 127-138 ; Terret, Thierry, Fargier, Patrick, Rias, Bernard & Roger, Anne, *op.cit.*, 2002 ; Terret, Thierry, in Léziart, Yvon & Robène, Luc (sous la dir.), *op.cit.*, 2006, pp.185-194 ; Terret, Thierry, « EP de base ou construction idéologique ? », *Contrepied*, n°19, octobre 2006, pp.44-47.

se joue en réalité l'affirmation d'une compatibilité entre l'athlétisme et une institution scolaire encore crispée sur les valeurs du travail et du sérieux »²²³. Logique athlétique et logique scolaire font donc œuvre commune et sacralisent, le temps des leçons, l'ascèse, le mérite et le rendement des élèves. Car l'athlétisme permet non seulement la mesure précise des temps et des distances, mais conjugué à l'emploi des tables de cotation, il autorise en outre la comparaison des performances et leur transcription en notes. Là où d'autres activités sportives jouissent d'une image de loisir et de délassément, l'athlétisme joue la carte de la rigueur et de la précision. Ainsi, la logique égalitariste prônée par l'école est-elle respectée puisqu'une performance en course de vitesse devient comparable à celle d'un saut en longueur ou d'un lancer de javelot par exemple. Au regard de cette analyse, la piste docimologique semble donc incontournable pour expliquer la scolarisation de l'athlétisme. En second lieu, Thierry Terret avance l'idée selon laquelle l'athlétisme s'insère facilement dans l'EP scolaire, dans la mesure où il ne bouscule pas les pratiques déjà en place dans l'institution, notamment l'hébertisme. De ce point de vue, il se présente donc comme le « chaînon manquant de l'éducation physique : en assurant la transition entre la gymnastique et l'hébertisme, d'une part, et le sport, d'autre part, l'athlétisme fonde simultanément sa légitimité dans la modernité (il favorise la reconnaissance du sport dans l'école) et la primauté de son statut (il devient le sport scolaire de référence) »²²⁴. La transition de la méthode naturelle vers l'athlétisme s'opère donc en douceur, dans un contexte matériellement difficile, où l'enseignant peut tout aussi bien s'appuyer sur les familles définies par Georges Hébert que sur les fondamentaux athlétiques, tant la frontière entre les deux espaces est à la fois mince et artificielle. S'appuyant sur le témoignage de Jean-François Brisson²²⁵, il affirme que « si l'athlétisme est le sport dont les formes techniques semblent le plus en synergie avec le modèle hébertiste, il va sans dire que l'homologie est en réalité forcée »²²⁶. Là encore, le rôle transitionnel qu'il incarne dans une EP abandonnant les gymnastiques traditionnelles et les exercices naturels au profit du sport ne peut être évacué de l'analyse. Enfin, si les courses, sauts et lancers sont des supports privilégiés de l'EP scolaire, c'est aussi parce qu'on les assimile à une synthèse, au fondement, à la matrice ou à la base des autres sports, sans jamais arguer par ailleurs que l'on court, saute et lance également dans bien d'autres sports. C'est par la conjonction et la multiplication de ce type de discours que l'athlétisme se forge

²²³ Terret, Thierry, in Léziart, Yvon & Robène, Luc (sous la dir.), *op.cit.*, 2006, pp.186-187.

²²⁴ *Ibid.*, p.188.

²²⁵ Athlète de haut niveau sur 110m haies au début des années 1940, celui-ci raconte que pour faire prendre conscience de la dimension utilitaire du franchissement ou du saut, les haies étaient recouvertes de cactus ou que la fosse de saut en longueur était recouverte de branchages. Puis, les branchages ou feuillages étaient retirés, laissant la place à l'apprentissage du saut en ciseau ou du travail technique du franchissement d'obstacle.

²²⁶ Terret, Thierry, in Léziart, Yvon & Robène, Luc (sous la dir.), *op.cit.*, 2006, p.190.

progressivement l'image d'un « sport de base », grammaire ou abécédaire de la motricité sportive : « *en référant systématiquement les actions de course, de saut et de lancer à l'athlétisme, en ce qu'elles en constituent l'essence anthropologique, la logique discursive a suggéré des valeurs et construit des hiérarchies. Dès lors, le savoir athlétique, promu propédeutique à tous les apprentissages sportifs, s'imposera naturellement comme contenu d'enseignement prioritaire à l'école dans une période, la IV^{ème} République, où les conceptions sportives disputent à la gymnastique traditionnelle et à la méthode naturelle la suprématie sur l'éducation physique* »²²⁷. Comme pour le reste, cet élément fait aussi partie des aspects sur lesquels il faudra revenir.

C'est donc sur la base de l'ensemble de ces travaux que reposent les origines de notre réflexion. Ils sont une source précieuse quant aux arguments développés ci-après et incarnent autant de points de départ susceptibles d'ouvrir de nouveaux espaces d'investigations que d'approfondir les chemins déjà défrichés. En cela, cette thèse s'inscrit dans leur prolongement, tout en ayant pour objectif de les enrichir à la fois quantitativement et qualitativement par le biais d'une critique constructive. Car malgré toute la fécondité qu'ils renferment, il n'en demeure pas moins que certaines dimensions restent en marge, voire sont évacuées de l'analyse. En conséquence, d'autres questions méritent d'être posées. Le statut dominant de l'athlétisme repose-t-il seulement sur l'idéologie consistant à en faire un « sport de base » ? Les acteurs convergent-ils tous en ce sens ? Quel poids donner aux décisions politiques dans l'affirmation de cette autorité ? La diffusion de l'athlétisme dans l'école peut-elle s'analyser sans rendre compte de l'importance que cette dernière accorde, au même moment, à la catégorie d'aptitude ? À l'instar de ce que l'EP scolaire a connu au XIX^{ème} siècle, quel peut être l'impact d'une éventuelle exemplarité étrangère²²⁸ ? Quels rapports l'athlétisme scolaire entretient-il avec une société qui croit au progrès ? Son statut peut-il mieux se comprendre au regard d'une analyse des conditions matérielles dans lesquelles se déroulent les leçons d'EP ? Telles sont les interrogations nécessaires pour compléter les arguments déjà mis en avant. Mais ces questions en appellent d'autres. Si le rôle joué par les tables de cotation est évoqué, dans quelle mesure celles-ci pèsent-elles vraiment sur les pratiques ? La généralisation de l'athlétisme à l'ensemble des épreuves d'EP aux examens peut-elle être dissociée de la construction préalable de la table Letessier ? Quels sont les acteurs ayant œuvré à répandre l'athlétisme dans les classes ? Sur la base de quelles propositions ? Enfin, dimension évacuée jusqu'alors de l'ensemble des travaux, quel est le

²²⁷ *Ibid.*, p.192.

²²⁸ Saint-Martin, Jean, *Éducatives physiques françaises et exemplarités étrangères entre 1815 et 1914*, Paris, L'Harmattan, 2003.

rôle joué par le sport scolaire ? Quelles formules compétitives l'OSSU propose-t-elle aux élèves ? Quels sont les liens tissés avec la FFA ? Dans quelle mesure les actions d'une institution sont-elles compatibles avec celles de l'autre ? Voilà une longue liste d'interrogations auxquelles cette thèse tente d'apporter des réponses. Que ce soit dans une perspective d'approfondissement, d'ouverture ou d'innovation vis-à-vis des travaux antérieurs, notre ambition principale demeure de faire avancer les connaissances pour une meilleure compréhension de ce qu'a pu être l'enseignement de l'athlétisme dans l'école à une période charnière de son histoire.

I.7. L'école sur les chemins du stade

Pour Jacques Rouyer, « *l'athlétisme scolaire ne brille pas par sa cohérence de contenu au point qu'on a pu parler d'une crise de la didactique de l'athlétisme. Cette crise vient de loin et le rappel des rapports ambigus noués dans l'histoire entre EP et athlétisme est très éclairant sur les pesanteurs hygiénistes, moralistes, formalistes qui continuent à se manifester* »²²⁹ aujourd'hui. Si c'est précisément l'origine de ces rapports qui nous intéresse ici, la question reste entière : quels sont les facteurs qui conditionnent l'entrée, la diffusion et la sacralisation de l'athlétisme en EP, au moment même où de nombreux acteurs de la discipline revendiquent une sportivisation des contenus ?

En tant qu'institution, l'école dicte ses propres règles. Elle soumet l'ensemble des savoirs aux exigences de ses finalités et des moyens dont elle dispose pour en assurer l'enseignement. Par le biais de l'EP, elle est également au cœur de subtils compromis entre les enseignants, les pouvoirs publics et la sphère sportive civile. À cet égard, une analyse strictement institutionnelle et idéologique du statut de l'athlétisme scolaire apparaît à la fois nécessaire et insuffisante. Elle doit être complétée par celle d'une approche plus culturelle, visant à déterminer quels sont les vecteurs ayant œuvré à sa diffusion dans l'école et quels en ont été les impacts sur les pratiques proposées aux scolaires. C'est au confluent de ces différentes approches qu'il devient possible de mieux cerner la spécificité de l'athlétisme dans l'histoire de l'EP. Car comme toute matière, celle-ci s'organise autour d'une matrice disciplinaire, dont les contenus marquent un choix identitaire qui, bien que rarement explicité par les acteurs, « *entraîne à privilégier, de fait, certains concepts, certaines méthodes, certaines techniques, certaines théories, certaines valeurs, et amène en dernier ressort à*

²²⁹ Rouyer, Jacques, « Refonder l'enseignement de l'athlétisme ? », *Contrepied*, n°19, octobre 2006, p.1.

valoriser certains objets d'enseignement »²³⁰. Porter le regard sur l'ensemble de ces méthodes, techniques, théories ou autres concepts relatifs à l'athlétisme en tant qu'objet d'enseignement devrait permettre de mieux en saisir la trajectoire dans l'institution scolaire. Mais tout cela n'est pas sans poser plusieurs difficultés quant à la conciliation d'une enculturation sportive de la jeunesse scolarisée et d'une sélection des savoirs à dispenser. En effet, la diffusion du sport par le biais d'une école encore très traditionnelle et valorisant les savoirs intellectuels n'apparaît pas comme une évidence entre 1941 et 1967. Le processus pose ainsi le problème de l'orthodoxie scolaire, renvoyant à la façon dont une discipline cherche à se conformer aux exigences de l'école. Comme le souligne Pierre Arnaud, « *l'EPS ne peut devenir une discipline à part entière que si elle est mise en conformité avec les règles et les usages de l'école* »²³¹. Comment ses acteurs parviennent-ils à concilier l'exigence d'un homomorphisme scolaire avec la revendication de sa singularité vis-à-vis des autres disciplines ? Comment cette contradiction entre conformité et différenciation²³² se pose-t-elle, à un moment où les contenus traditionnellement enseignés en EP sont remis en cause par le développement et la médiatisation grandissante du phénomène sportif ? Deux processus entrent ici en interaction pour favoriser l'introduction des pratiques sportives dans les établissements : la popularisation du sport et de ses champions d'une part, les transformations structurelles et curriculaires de l'école d'autre part. Mais paradoxalement, le sport-spectacle qui amuse, distrait et pervertit, ne possède pas tous les atouts pour séduire une institution somme toute assez conventionnelle. Aussi, dans quelle mesure l'athlétisme a-t-il servi la scolarisation de l'EP, à une période où la revendication du sport dans les contenus d'enseignement aurait pu expulser celle-ci du giron de l'école ? Sous quelles contraintes et face à quelles résistances l'intégration scolaire de l'athlétisme s'est-elle opérée ? Les valeurs associées à cette activité n'ont-elles pas garanti le passage de l'EP d'une tradition gymnique vers la modernité sportive ? Comment l'athlétisme fédéral se conçoit-il, se construit-il et se pratique-t-il lorsqu'il passe au(x) filtre(s) de l'école ?

Sur la base de ces considérations, l'objectif de cette recherche s'inscrit dans la détermination des processus sous-jacents et des enjeux relatifs à l'implantation et à la diffusion de l'athlétisme dans l'école. Nous pensons que c'est entre 1941 et 1967 que cet ancrage prend forme, les acteurs du monde scolaire, fédéral, politique et culturel convergeant

²³⁰ Sachot, Maurice, « La notion de "discipline scolaire" : éléments de sa constitution », in Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *op.cit.*, 1993, pp.127-147.

²³¹ Arnaud, Pierre, « Les rapports du sport et de l'EP en France depuis la fin du XIX^{ème} siècle », in Arnaud, Pierre, Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *op.cit.*, 1995, pp.251-267.

²³² Clément, Jean-Paul, « L'enjeu identitaire », in Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *op.cit.*, 1993, pp. 13-25.

globalement pour rendre l'activité conforme à l'orthodoxie scolaire. En ce sens, l'athlétisme de l'école n'est jamais qu'un support éducatif particulier, à la fois singulier et pluriel, révélant davantage la culture de l'institution à laquelle il appartient que celle du milieu associatif civil. Étudier le phénomène de « filtrage » sur la période définie, c'est non seulement mettre l'accent sur la façon dont l'athlétisme a été utilisé pour accélérer la scolarisation de l'EP, mais c'est essayer aussi de comprendre comment le sport scolaire a tenté de conduire plus massivement la jeunesse auprès des clubs. Dès lors, il apparaît que l'athlétisme sert un double projet : celui d'une enculturation sportive de la jeunesse et celui d'une mise en conformité du sport à l'école. Tandis que le premier répond à un modèle essentiellement compétitif et sélectif, surtout revendiqué par les acteurs fédéraux, le second consolide la reconnaissance et l'intégration institutionnelle de l'EP, chères aux enseignants. En conséquence, nous émettons l'hypothèse que c'est par l'intermédiaire d'un appui privilégié sur l'athlétisme que l'école du second degré prend les chemins du stade et tend à diffuser une image de la pratique sportive à la fois singulière et paradoxale auprès des élèves. En outre, si l'identité de la discipline se construit autour d'une dialectique²³³ permanente entre conformisme et singularité vis-à-vis de l'école, nous pensons que l'athlétisme apparaît, à ce moment là, comme un élément stabilisateur de cette opposition, empêchant l'EP de basculer de façon significative vers l'un ou l'autre des deux pôles. Par le prisme de la dimension scolaire, c'est donc à une histoire particulière de ce sport auquel ce travail invite.

I.8. L'athlétisme scolaire et ses enjeux

Pour mettre ses idées en forme, l'historien dispose de trois grandes façons de procéder. En premier lieu apparaît le récit, dont le déroulement est principalement chronologique. Elle est la méthode la plus favorable à l'étude de longues périodes dans lesquelles apparaissent des césures nettes. Vient ensuite le commentaire, qui part des interprétations déjà proposées par les historiens, mais qui est aussi une approche beaucoup plus rare et encore assez peu utilisée. Pour finir, il peut aussi faire appel au tableau, dont l'objectif vise à donner une photographie de l'objet étudié à un moment donné de l'histoire. Cette méthode sied davantage à l'analyse de temporalités plus courtes ou dans lesquelles les ruptures sont moins évidentes. C'est sur ce tableau que notre analyse est construite, zoomant sur un temps restreint que nous estimons particulièrement dynamique au regard de ce qui a suivi ou précédé. Par ailleurs, comme le souligne Carl Schorske, « *l'historien cherche à situer et interpréter l'œuvre dans le temps et à*

²³³ Nous entendons par dialectique l'ensemble des rapports qui reposent sur le principe de tension-opposition entre deux termes, deux situations, et sur celui d'un dépassement de cette opposition.

l'inscrire à la croisée de deux lignes de force : l'une verticale, diachronique, par laquelle il relie un texte ou un système de pensée à tout ce qui les a précédés dans une même branche d'activité culturelle – peinture, politique, etc. – l'autre, horizontale, synchronique, par laquelle l'historien établit une relation entre le contenu de l'objet intellectuel et ce qui se fait dans d'autres domaines à la même époque »²³⁴. Quelle cohérence d'ensemble donner à la période étudiée ? Quels sont les traits dominants qui la caractérisent ? Si l'historien cherche à identifier les causes des événements qu'il étudie, il tente surtout de retrouver la logique qui les organise. Toutes n'ont pas le même poids, la même importance ou le même impact. Certaines sont lourdes, tandis que d'autres sont plus superficielles. Le travail consiste donc à démêler cet enchevêtrement de causes pouvant expliquer l'enchaînement des événements, tout en n'oubliant pas que le processus n'est jamais achevé : « nous sommes donc dans un entre-deux. L'histoire ne s'explique pas complètement, mais elle s'explique [...]. [Elle] remonte de l'effet à la cause, tandis que la science descend de la cause à l'effet. C'est le sens de l'importance accordée par les scientifiques à la reproductibilité des expériences : les mêmes causes, réunies selon les mêmes protocoles expérimentaux, provoquent les mêmes effets. L'histoire, elle, ne voit que des effets chaque fois différents, et elle tente de remonter aux sources. Elle est rétrodiction »²³⁵. Autrement dit, elle ne se fait complètement que si elle s'écrit. Elle est donc aussi une affaire de mots et possède une dimension littéraire dont les caractéristiques sont particulières. En ce sens, le chercheur ne peut être totalement objectif car il est présent et impliqué dans l'objet qu'il étudie. Parler ici d'impartialité ou de distanciation vaut donc mieux que d'évoquer l'objectivité la plus stricte.

Aussi, afin d'illustrer l'idée selon laquelle l'athlétisme devient, entre 1941 et 1967, le levier privilégié d'une enculturation sportive des élèves, d'une sportivisation des contenus et d'une disciplinarisation toujours plus complète de l'EP scolaire, nous montrerons que cinq grands types d'enjeux sont au cœur des discours et des pratiques professionnelles : des enjeux idéologiques, institutionnels, disciplinaires²³⁶, docimologiques et culturels. Littéralement, l'enjeu représente ce que l'individu risque dans un jeu qu'il engage avec autrui. Dans ce cas, il est ce qui doit revenir au gagnant et incarne donc ce que chacun est susceptible de perdre ou de gagner dans n'importe quelle entreprise. Pour Jean-Paul Clément, « on parle d'enjeu, dans un espace social spécifique, quand une matière ou une chance (chance d'accès, chance de gain...) n'est pas encore affectée ou définitivement appropriée par l'un des protagonistes –

²³⁴ Schorske, Carl, *Vienne, fin de siècle*, Paris, Seuil, 1983, p.13.

²³⁵ Prost, Antoine, *op.cit.*, 1996, p.173.

²³⁶ Nous entendons par enjeux disciplinaires les enjeux relatifs à la discipline scolaire au sens de la matière (ici l'éducation physique) et des savoirs s'y rattachant.

personne ou groupe »²³⁷. De ce fait, s'ouvre alors un espace à conquérir, suggérant un engagement des acteurs dans une lutte pour se l'approprier. Bien que chaque enjeu soit soumis à sa propre dynamique d'évolution et avance à son propre rythme, nous pensons que leur synergie, leur entremêlement et leur simultanéité sont susceptibles de faire émerger toute la complexité et toute la richesse de la période étudiée. Ils incarnent les rouages essentiels d'une diffusion multiforme²³⁸ de l'athlétisme dans l'école.

Le premier chapitre traite des enjeux idéologiques²³⁹ et tente de montrer combien l'athlétisme est une activité largement idéalisée dans les discours. À cet égard, les courses, sauts et lancers sont d'abord utilisés pour répondre aux exigences d'effort, de sérieux et de rationalité en vigueur dans l'institution, mais aussi parce qu'ils permettent de moderniser les contenus de l'EP sans en détruire les fondations. Il devient donc essentiel de distinguer ce qui, dans ce processus d'idéalisation, relève des représentations, de ce qui touche à une réalité contextuelle. Afin de mieux comprendre pourquoi et comment l'athlétisme parvient à « séduire » l'école, nous montrerons que certains arguments reposent sur l'idéologie la plus stricte, tandis que d'autres se fondent sur des dimensions plus concrètes, propres aux réalités politiques, scolaires, matérielles, économiques ou culturelles. En quoi et comment la légitimité de l'athlétisme s'affirme-t-elle plus nettement à l'aube des années 1940 ? Pour quelles raisons le législateur décide-t-il de lui reconnaître, à ce moment là, une certaine utilité sociale ? Il apparaît en premier lieu que la justification de son statut relève de nombreuses croyances. Ainsi, ses défenseurs le dotent-ils souvent des vertus les plus attrayantes, contribuant par là même à en faire le totem d'un sport intrinsèquement bénéfique et la figure de proue d'une EP en quête de reconnaissance. Car, comme toute éducation, celle du corps se fonde sur des valeurs²⁴⁰. Que celles-ci soient relatives au courage, à la volonté, à l'effort ou à la persévérance, l'athlétisme sert idéalement le projet d'une EP dont les acteurs doivent prouver qu'elle mérite sa place au rang des disciplines scolaires. « Sport de base », sport originel, universel et complet, symbole de rigueur et d'abnégation ou permettant l'expression des aptitudes, l'athlétisme acquiert un statut de sport idéal pour promouvoir tout ce que

²³⁷ Clément, Jean-Paul, Defrance, Jacques & Pociello, Christian, *Sport et pouvoirs au XX^{ème} siècle*, Paris, PUG, 1994, p.24.

²³⁸ Terret, Thierry, *Naissance et diffusion de la natation sportive*, Paris, L'Harmattan, 1994. À l'instar de ce que développe Thierry Terret pour la natation, plusieurs processus de diffusion sont repérables : 1° une diffusion/implantation, qui renvoie aux problèmes d'acculturation ; 2° une diffusion/résistance, qui renvoie aux problèmes de légitimation ; 3° une diffusion/appropriation, qui renvoie aux problèmes d'apprentissage ; 4° une diffusion/transformation, qui renvoie aux problèmes d'innovation.

²³⁹ Flament, Claude & Rouquette, Michel-Louis, *op.cit.*, 2003. Ces auteurs considèrent que la manière dont une société se construit et se représente la réalité dans laquelle elle s'insère, s'élabore autour de quatre niveaux d'intégration que sont les opinions, les attitudes, les représentations sociales et l'idéologie. Tandis que l'idéologie incarne le niveau le plus stable, les opinions, quant à elles, sont très changeantes.

²⁴⁰ Reboul, Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.

l'institution scolaire valorise. Témoignage de la durabilité d'un tel argumentaire, l'Institut culturel français affirme encore en 1973, que « *parmi toutes les victoires sportives, les victoires dans les compétitions d'athlétisme sont celles auxquelles reste attachée la gloire la plus pure. Pourquoi ? Peut-être parce que l'athlétisme est vieux comme le monde et qu'il a sur les autres sports une priorité d'âge. C'est aussi sans doute parce que les compétitions d'athlétisme constituent un effort pur, l'homme y étant livré à lui-même sans le secours d'aucun engin mécanique, comme la bicyclette, ou d'un quelconque véhicule à moteur. Ce sont ses muscles et sa volonté qui le font triompher. Donner la mesure exacte de la valeur physique de l'individu, c'est l'essence même de l'athlétisme. Ce sport met en effet en évidence la qualité naturelle, la classe pure* »²⁴¹. Nombreux et pérennes entre le début des années 1940 et la fin des années 1960, ces discours sont pourtant infondés. Bien qu'ils ne reposent sur aucune base scientifique solide, ils appartiennent pourtant à ce niveau d'intégration le plus stable des principaux concepts permettant de décrire la pensée sociale. En cela, les défenseurs d'un athlétisme éducatif participent de ce vaste mouvement consistant à faire du sport un « *ramasse-mythes* »²⁴².

Le deuxième chapitre porte sur les enjeux institutionnels, relatifs à l'intégration de l'athlétisme dans les textes officiels. Il s'agit ici de mesurer combien les réflexions initiales propres aux discours ont pesé sur les actes et ont contribué à faire de ce sport un support incontournable de l'EP. En outre, on tentera de montrer que la place et le crédit qui lui sont accordés dans l'école restent intimement liés à l'ensemble des politiques sportives et scolaires soutenues par les différents régimes politiques. De ce point de vue, si des continuités existent sur la période étudiée pour révéler un appui sans faille, la IV^{ème} République se montre particulièrement dynamique en la matière²⁴³. Tandis qu'elle prolonge avec force les initiatives prises sous l'occupation, elle fertilise aussi le terreau sur lequel pousseront les réformes engagées à partir de 1958. En ce sens, elle est bien plus qu'une simple période de transition. Quelles résistances et quelles contraintes les acteurs rencontrent-ils ? Quelles valeurs et quels idéaux éducatifs défendent-ils pour imposer les courses, sauts et lancers dans les programmes et les examens ? Dans quel contexte global ce processus prend-il forme ? C'est en répondant à ces questions que nous verrons combien la diffusion de l'athlétisme dans l'école repose certes sur des croyances, mais que celles-ci ne sont pas créées de toutes pièces. Elle tient aussi à la

²⁴¹ Institut culturel français, *Sports et culture, Cours n°19*, Paris, Services administratifs de l'institut culturel français, 1973, p.14.

²⁴² Saint-Martin, Jean, « La naissance du sport ou le ramasse-mythes des temps modernes (1888-2000) », in Attali, Michaël (sous la dir.), *Le sport et ses valeurs*, Paris, La Dispute, 2004, pp.19-65.

²⁴³ Chovaux, Olivier, « L'organisation du sport en France à la veille de la V^{ème} République et le "retard français" : photographie ou "cliché" ? », in Attali, Michaël & Bazoge, Natalia (sous la dir.), *Diriger le sport. Perspectives sur la gouvernance du sport en France du XX^{ème} siècle à nos jours*, Paris, CNRS, 2012, pp.53-66.

capacité que les acteurs de l'EP ont de répondre aux mutations sociétales et de faire la preuve de leur utilité et de celle de leur discipline au sein de l'institution.

Le troisième chapitre porte sur les enjeux relatifs aux savoirs et tente de montrer comment l'athlétisme concourt à une éventuelle disciplinarisation de l'EP. Il s'agit donc de déterminer dans quelle mesure il permet à l'EP d'affirmer son identité scolaire à un moment où ses acteurs décident de s'appuyer sur le sport. Pour cela, nous nous pencherons sur l'ensemble des propositions pédagogiques en la matière, pour montrer que s'imposent d'abord celles dont les caractéristiques répondent le mieux aux exigences de l'école, en valorisant la maîtrise technique, la performance, l'émulation et la sélection, au détriment du jeu, du plaisir et de la liberté de mouvement. En effet, aux prémises des années 1940, le sport ne fait pas encore partie des habitudes. Craint par les uns, encensé par les autres, il reste l'objet de nombreuses méfiances. Pour le faire accepter au rang des supports d'enseignement, ses défenseurs ont donc intérêt à en justifier la pertinence au regard des finalités de l'école. De ce point de vue, si l'idéologie est importante pour convaincre, elle ne peut suffire à légitimer l'existence de nouveaux savoirs en étant dérivés. Au-delà des affirmations de principe, il faut des propositions concrètes et pour les acteurs en charge des questions pédagogiques, cette réflexion est capitale. De ce fait, ils ont tout intérêt à s'appuyer d'abord sur un ou des modèles de référence susceptibles d'assurer la représentativité culturelle de la discipline qu'ils enseignent. Qui sont-ils et quel athlétisme proposent-ils ? S'agit-il d'une pratique proche du modèle social de référence ou s'agit-il plutôt d'un athlétisme adapté aux finalités de l'école ? Quelles spécialités sont préconisées ? Certaines sont-elles préférées à d'autres et si oui, pourquoi ? Tels sont les enjeux disciplinaires gravitant autour d'une typologie des savoirs athlétiques scolaires.

Ensuite, le quatrième chapitre traite la question des enjeux docimologiques et cherche à montrer que l'athlétisme, parce qu'il est une activité chiffrée, autorise la mise en conformité scolaire de l'EP au plan scientifique. Par la sacralisation du chiffre et de la mesure, il bénéficie d'une dimension intrinsèque qui cristallise autour d'elle tous les discours de l'époque sur l'évaluation de l'élève, notamment des progrès de sa valeur physique. C'est donc encore par le truchement de l'athlétisme que le sport intègre l'école dans sa dimension évaluative et certificative. À ce titre, le support incarne l'outil privilégié d'une rationalisation des pratiques pédagogiques dont la fonction reste intimement liée à l'élaboration puis à l'hégémonie d'un instrument de mesure des performances athlétiques : la table de cotation Jean Letessier. Autrement dit, si l'athlétisme parvient à accélérer l'inscription des épreuves d'EP aux examens tout en garantissant une évaluation juste et scientifique des performances

des élèves, ce phénomène ne peut être dissocié de celui de la diffusion de cette table dans les pratiques enseignantes. L'outil de cotation fait ici double emploi. Tout en servant d'abord de catalyseur pour répandre les disciplines athlétiques dans les contenus d'enseignement²⁴⁴, il permet également de normaliser les performances, de les hiérarchiser, de les comparer, d'en suivre et d'en consigner les évolutions, mais plus encore de les sanctionner par l'examen. Athlétisme et table de cotation entrent ici en synergie pour se soumettre aux pratiques scolaires de notation et de certification déjà en place dans les autres disciplines. Si tel est le prix à payer pour obtenir le sacre d'une reconnaissance institutionnelle, là encore, les acteurs de l'EP font preuve d'une volonté d'ancrage dans la tradition scolaire, sans pour autant s'interroger sur les conséquences que cela entraîne quant aux motivations des élèves à pratiquer.

Apparaissent enfin des enjeux culturels, objet du cinquième et dernier chapitre. Ceux-ci s'inscrivent dans un processus consistant à diffuser l'athlétisme auprès du plus grand nombre. Nous nous pencherons ici sur l'ensemble des actions de propagande²⁴⁵ menées dans et par l'école, afin de mieux cerner quels en sont les objectifs. L'originalité de cette dernière partie réside en ce qu'elle accorde une place déterminante au rôle joué par le sport scolaire, dimension jusque-là négligée par l'ensemble des travaux cités dans la revue de littérature. Cet espace de propagation de l'athlétisme auprès des jeunes est incontournable dès lors que le sport à l'école revêt certes une dimension pédagogique, mais possède également une forme associative, prolongement et couronnement de la première. Or, comme le montre Pierre Arnaud, cette structuration est typiquement française²⁴⁶ et mérite donc que l'on s'y intéresse. Par le biais du sport scolaire, mais aussi par celui de la médiatisation et des politiques fédérales, l'athlétisme contribue largement à l'enculturation sportive des jeunes scolaires. Mais de quelle enculturation s'agit-il ? Quel(s) modèle(s) de l'athlétisme est (sont) renvoyé(s) aux jeunes ? En se penchant sur les actions élaborées dans le cadre de l'OSSU et de la FFA, nous chercherons à identifier quelles pratiques athlétiques sont proposées aux enfants et en quoi elles diffèrent ou se rapprochent de celles étant extérieures à l'école. Une analyse des liens tissés entre les deux fédérations devrait permettre de mieux cerner les relations que celles-ci ont entretenues l'une avec l'autre et de mettre à jour les enjeux de pouvoir liés au monopole de l'athlétisme des jeunes. Ce chapitre sera aussi l'occasion de faire le point sur un ensemble de manifestations sportives organisées pour les élèves, comme les coupes de la

²⁴⁴ Fortune, Yohann & Saint-Martin, Jean, *op.cit.*, 2008.

²⁴⁵ Nous entendons par propagande, toute action d'ordre psychologique qui met en œuvre tous les moyens d'information pour propager l'athlétisme et susciter l'adhésion du plus grand nombre à sa pratique.

²⁴⁶ Arnaud, Pierre, « Les deux voies d'intégration du sport dans l'enseignement secondaire français », in Arnaud, Pierre & Terret, Thierry (sous la dir.), *Éducation et politique sportives*, Éditions du CTHS, 1995, pp.11-39.

jeunesse, les triatlons scolaires, ou bien encore les challenges du nombre de cross-country. L'analyse menée dans cet ultime chapitre appuie l'idée selon laquelle l'école des décennies 1940 à 1960, par la mise en place d'une EP à base d'athlétisme, a permis de créer les conditions favorables au développement d'une culture sportive de masse²⁴⁷.

I.9. Corpus et méthodologie

En histoire, les techniques de recherche sont complexes et relèvent surtout d'une analyse de contenus. Elles ne s'enseignent généralement pas, chacun les découvrant au fur et à mesure de ses investigations. Pour reconstituer les faits, le chercheur effectue un travail sur les traces, ne se posant jamais de question sans document. En ce sens, l'origine de ses interrogations est toujours construite en fonction des sources dont il estime pouvoir disposer²⁴⁸ : les périodiques et les ouvrages, les sources d'archives publiques ou privées, ainsi que les entretiens²⁴⁹. Mais comment faire pour les identifier ? Où sont-elles consultables et qu'y a-t-il de disponible ? Pour répondre à cela, l'ouvrage coordonné par Françoise Bosman, Patrick Clastres et Paul Dietschy²⁵⁰ constitue un point de départ. Au-delà de l'aide précieuse qu'il a pu apporter, le « tâtonnement » a fait le reste pour définir les six pôles qui composent notre corpus. On retrouve en priorité les archives publiques et privées, les ouvrages d'époque, puis la presse et les revues spécialisées. Les textes officiels, les documents audiovisuels et les témoignages viennent en complément. Après recensement, toutes ces sources ont été dépouillées avec une grande question directrice, afin d'en retirer la substance : quelles informations ce document est-il susceptible de révéler sur les caractéristiques de l'athlétisme tel qu'il est pratiqué dans l'école ? À partir de là, qu'elles apportent de l'essentiel ou du superflu quant à une meilleure compréhension de l'objet d'étude, les sources ne laissent jamais que des traces de l'évènement. Si c'est grâce à elles qu'il est possible de donner du sens à l'enchaînement des faits, c'est aussi à cause d'elles que toute reconstitution intégrale s'avère impossible. Paul Veyne qualifie cette caractéristique de « *connaissance mutilée* »²⁵¹, comme pour dire que l'histoire relate seulement du passé ce qu'il est encore possible d'en savoir, les traces, par définition, ne laissant que des traces.

²⁴⁷ Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, « Le rôle de l'école dans la genèse d'une culture sportive de masse (1960-1970) », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 2007/3, n°95, pp.181-192.

²⁴⁸ Collinet, Cécile & Taleb, Ali, in Collinet, Cécile (sous la dir.), *op.cit.*, 2003.

²⁴⁹ Prost, Antoine, *op.cit.*, 1996. L'historien fait aussi appel aux témoignages. De ce point de vue, Antoine Prost distingue les témoignages volontaires des témoignages involontaires, en rappelant que les premiers doivent être l'objet de critiques de sincérité et d'exactitude nettement plus exigeantes.

²⁵⁰ Bosman, Françoise, Clastres, Patrick & Dietschy, Paul (sous la dir.), *Le sport de l'archive à l'histoire*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2006.

²⁵¹ Veyne, Paul, *op.cit.*, 1996.

Pour une large partie, le corpus se compose donc de multiples ouvrages d'époque (encyclopédies, manuels pédagogiques, productions fédérales...), identifiés sur la base de bibliographies issues de travaux en STAPS ou de celles proposées au sein même de chacun d'entre eux. Par rayonnement, nous en avons ainsi dénombré un peu plus d'une centaine. Globalement, ces ouvrages de première main peuvent être regroupés en plusieurs catégories, selon la provenance de leurs auteurs : manuels d'EP scolaire, publications fédérales, traités médicaux, ouvrages de vulgarisation, etc. De ce point de vue, si certains textes incontournables ont été analysés intégralement, d'autres, moins en rapport direct avec la thématique de l'athlétisme scolaire, n'ont fait l'objet que de lectures partielles. En outre, si l'analyse de ces seuls manuels laisse de côté ce que Jean Camy appelle le « *contexte signifiant* »²⁵², dans la mesure où l'étude des contenus d'enseignement demeure séparée des modes de transmission utilisés par les enseignants, il n'en reste pas moins qu'il était impossible de les négliger. Quant à leur consultation, elle s'est déroulée pour l'essentiel dans l'enceinte de la Bibliothèque Nationale de France (BNF) François Mitterrand, en opérant selon une recherche par mots clés et auteurs sur la base de données OPALE PLUS. Ensuite, la bibliothèque de l'UFR STAPS de Caen a joué un rôle déterminant puisqu'elle possède un fonds partiellement répertorié mais richement doté, auquel l'ex-responsable Christine Bertran nous a autorisé l'accès sans restriction. Enfin, l'ancien CREPS d'Houlgate, dont l'ex-Directeur Jean-Pierre Heuzard a bien voulu nous ouvrir les portes en toute confiance s'est, lui aussi, révélé posséder de bien belles richesses. Mais ici comme à Caen, il n'existe guère d'inventaire ni de mode de classement des ouvrages mis au rebut. L'identification des sources pertinentes a donc demandé beaucoup de patience. Et si les investigations se sont avérées fructueuses, rien ne nous permettait, au départ, d'imaginer qu'elles déboucheraient sur du matériau concret et conséquent. La chance a donc joué en notre faveur.

De la même manière, les archives publiques et privées représentent un autre pôle majeur des ressources sur lesquelles nous nous sommes appuyés. Ici, les archives reversées par les ministères de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des Sports au Centre des Archives Contemporaines (CAC) de Fontainebleau constituent l'essentiel de cette partie du corpus. Une recherche par mots clés sur la base de données PRIAM 3 nous a ainsi permis d'identifier une cinquantaine de versements que nous avons soigneusement dépouillés. Les données analysées portent surtout sur les politiques menées par la FFA et le HCJS, en faveur de l'athlétisme. De nombreux documents sur les épreuves de masse (BSP essentiellement), sur celles du sport scolaire ou de l'EP aux examens font également partie de ces fonds.

²⁵² Camy, Jean, « Anthropologie des jeux et des sports et formes de transmission des savoirs », in Goirand, Paul & Metzler, Jacques (sous la dir.), *op.cit.*, 1996, pp.249-255.

L'étude des textes officiels comme des procès-verbaux (PV) de réunions de groupe de travail, permet d'identifier plus clairement les acteurs ayant pesé sur la scolarisation de l'athlétisme. D'autres sources publiques, en provenance du Centre des Archives du Monde du Travail (CAMT) de Roubaix, viennent compléter celles recensées à Fontainebleau. Des statistiques concernant les performances et les records permettent ainsi de contextualiser l'histoire de l'athlétisme scolaire au regard de ce qui se passe, au même moment, à l'extérieur de l'école. Enfin, quelques archives privées complètent ce pôle. Une prise de contact avec les épouses respectives des frères Letessier a notamment permis d'accéder à ce qu'il reste de leur documentation personnelle, corpus jusqu'à ce jour inexploité. Enfin, d'autres témoins en activité à l'époque nous ont, eux aussi, autorisé à compiler leurs archives privées. Toutes ces sources complémentaires, non officielles, sont une occasion supplémentaire de diversifier le corpus de départ et de l'enrichir par des informations moins formelles, moins lisses, donnant davantage de relief à l'interprétation des faits. En revanche, on ne peut que déplorer l'absence d'un catalogue précis et détaillé des archives de la FFA. Bien que la fédération ait décidé d'entamer l'inventaire par l'intermédiaire de Bertrand Hozé²⁵³, ce travail n'a pas pu être achevé dans des conditions satisfaisantes et les seuls fonds inventoriés jusqu'à présent ne contiennent visiblement pas de documents en rapport direct avec l'objet d'étude²⁵⁴. Si cela constitue une carence de taille pour cette recherche, le fait demeure indépendant de notre volonté et entamer une telle entreprise se serait révélé particulièrement compliqué compte tenu du temps dont nous disposons.

La troisième grande partie du corpus repose sur une analyse de la presse et des revues, pour une vingtaine de titres environ. Comme certains travaux récents on su le mettre en évidence²⁵⁵, les médias que ces deux types de supports représentent sont un important vecteur promotionnel du sport. En ce sens, il apparaît indispensable de les inclure dans les archives à étudier. Pour l'essentiel, ces sources proviennent de la presse affinitaire, dont l'objectif affiché reste de promouvoir une activité et d'informer les membres de la communauté sportive s'y rattachant. En ce sens, *L'athlétisme*, organe officiel de la FFA, constitue un incontournable puisque l'on y retrouve à la fois des articles de fond, mais aussi l'ensemble des PV des différentes assemblées ou commissions fédérales. À ce niveau, les questions traitées par le comité directeur de la FFA ont été systématiquement étudiées, ainsi que les

²⁵³ Voir PV du Secrétariat Fédéral de la FFA n°12 du 25 juin 2009, consultable sur le site internet de la FFA : www.athle.org.

²⁵⁴ Un contact téléphonique avec Bertrand Hozé a confirmé cette impression, renforcée par le détail de l'inventaire des fonds qu'il nous a adressé.

²⁵⁵ Attali, Michaël (sous la dir.), *op.cit.*, 2010 ; Tétart, Philippe & Villaret, Sylvain (sous la dir.), *Les voix du sport. La presse sportive régionale à la Belle Époque*, Paris, Atlantica, 2010 ; Combeau-Mari, Évelyne (sous la dir.), *Sport et presse en France (XIX^{ème}-XX^{ème} siècles)*, Paris, Le Publieur, 2007.

vœux émanant des ligues régionales, puisqu'il y était parfois question d'athlétisme scolaire. En revanche, nous avons laissé de côté celles abordées par les autres commissions (administrative, technique et d'organisation, statuts et règlements, mouvements de sociétés), dont les problématiques sont bien plus éloignées. Cette revue a donc fait l'objet d'un dépouillement minutieux sur l'ensemble de la période, tout comme le *Journal de l'OSSU*, qui nous a permis de mieux appréhender la réalité de la pratique athlétique organisée sous le giron d'une fédération scolaire. Là encore, une analyse exhaustive s'est avérée nécessaire pour mieux comprendre les processus à l'œuvre dans l'enculturation sportive des élèves. Comme d'autres, cette dimension ne pouvait être exclue de la recherche, puisqu'à cette époque « *le sport scolaire est un des principaux aiguillons de la croissance des pratiques sportives* »²⁵⁶. Pour solidifier l'ensemble, un travail sur d'autres titres complète l'étude de cette presse affinitaire : *Héraclès, Jeunesse & sports, Informations UFOLEP*. Mais la presse affinitaire ne saurait faire suffisance sans être confrontée aux titres des différentes revues professionnelles qui lui sont contemporaines, ceux-ci relevant aussi bien du domaine de l'entraînement sportif que de celui de l'EP. De ce point de vue, quatre organes ont été dépouillés de manière approfondie : la revue *Éducation Physique et Sport (EPS)*, *L'entraîneur d'athlétisme* (organe du groupement des entraîneurs d'athlétisme), les *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, ainsi que les *Notes techniques de l'ENSEP*. Ce travail a notamment permis de prendre la mesure d'éventuels points communs ou d'oppositions entre les prises de positions fédérales et celles du monde scolaire. Enfin, dans la mesure du possible, les éventuelles zones d'ombre ont été éclaircies par la lecture d'autres périodiques. C'est notamment le cas pour les années 1941-1944, avec la *Chronique* et *La Feuille d'informations du CGEGS*. Il en va de même pour les autres titres tels que *L'Équipe*, *L'Éducation Physique*, *Le sport et l'homme*, *L'homme sain*, *L'éducation nationale*, *Sport mondial*, *L'AEFA*²⁵⁷, *Les sports en France*²⁵⁸, *Élans*, *Miroir de l'athlétisme*, *Sport & vie*, etc. Ici, la méthodologie employée est plutôt celle du carottage sur des dates ou des périodes cibles. En effet, bien qu'indispensable, l'étude d'un quotidien sportif comme *L'Équipe* ou d'une revue comme *l'Éducation nationale* se serait révélée extrêmement chronophage.

Pour finir, d'autres types de sources viennent compléter l'ensemble du corpus : les textes officiels (IO, circulaires, décrets, ordonnances...) et la documentation audiovisuelle (films de propagande essentiellement). Ici, la BNF, par l'intermédiaire des employés de

²⁵⁶ Chantelat, Pascal & Tétart, Philippe, « Reprise et impuissance : Le sport de 1944 à 1959 », in Tétart, Philippe (sous la dir.), *op.cit.*, 2007 (b), pp.7-31.

²⁵⁷ Amicale des Entraîneurs Français d'Athlétisme.

²⁵⁸ Grosset, Yoan, « *Les sports en France : de la scission à la réunification (1956-1971)* », in Attali, Michaël (sous la dir.), *op.cit.*, 2010, pp.279-289.

l'Institut National de l'Audiovisuel (INA), les services de documentation du Rectorat de Caen et le CREPS d'Houlgate ont été les centres de recherches privilégiés. À tout cela s'ajoute enfin le recueil de plusieurs témoignages constitutifs d'une histoire orale dont on connaît aujourd'hui l'importance²⁵⁹. Ceux-ci n'ont d'ailleurs pas toujours été faciles à recueillir, dans la mesure où nombre d'acteurs décisifs entre 1941 et 1967 ont aujourd'hui disparu. Sous réserve des précautions méthodologiques d'usage²⁶⁰, les trois confrontations se sont déroulées sur la base d'entretiens semi-directifs, construits autour d'un questionnement soigneusement préparé (Annexe 6), et dont la retranscription a été relue et corrigée par les témoins eux-mêmes (Annexe 7). Bien qu'essentielles, ces enquêtes orales présentent aussi leurs limites, car tout témoin, aussi fiable soit-il, n'a jamais vu qu'une partie des faits et parce que « *les renseignements obtenus ne sont qu'un moyen de recoupement des sources d'archives* »²⁶¹.

²⁵⁹ Michon, Bernard & Caritey, Benoît, « Histoire orale d'une profession : les enseignants d'éducation physique et sportive », *Spirales*, n°13-14, Lyon, CRIS, 1998, pp.11-39.

²⁶⁰ Martin, Jean-Luc, « Archives orales et histoire de l'EP depuis 1945 », in Bosman, Françoise, Clastres, Patrick & Dietschy, Paul (sous la dir.), *op. cit.*, 2006, pp.281-290 ; Giroux, Sylvain & Tremblay, Ginette, *Méthodologie des sciences humaines*, Saint-Laurent, Editions du renouveau pédagogique, 2002.

²⁶¹ Thuillier, Guy & Tulard, Jean, *op.cit.*, 1991, p.76.

CHAPITRE 1 – DES ENJEUX IDÉOLOGIQUES

L'athlétisme à la conquête de l'école : se farder pour mieux séduire

Il est tout à fait réfutable de dire que l'athlétisme scolaire connaît aujourd'hui une désaffection de la part des élèves et des enseignants. S'il n'est plus aussi hégémonique qu'autrefois, s'il doit subir la concurrence de supports nouveaux et attractifs, il n'en demeure pas moins très largement présent dans les programmations d'EP. L'origine du malaise serait donc à chercher ailleurs, notamment dans l'ébranlement de tout un ensemble de croyances relatives aux vertus supposées éducatives de l'athlétisme, croyances qui lui sont rattachées depuis bien longtemps et auxquelles de nombreux acteurs (professionnels, institutionnels, cadres fédéraux, parents...) ont fini par croire à force de persuasion²⁶². Autrement dit, le statut lentement acquis d'un athlétisme comme élément incontournable de l'EP scolaire reposerait finalement sur un ensemble de postulats contestables, « *la survalorisation [de ses] dimensions éducatives [...] [étant] largement fondée sur des croyances et des reconstructions discursives* »²⁶³ qui ont progressivement pénétré les mentalités. Quels sont ces postulats et sur quels fondements reposent-ils ? Quelle en est la portée ? D'où proviennent-ils et quels sont les acteurs contribuant à les répandre ? Travailler sur ces questions conduit corollairement à faire la lumière sur le bienfondé du statut privilégié que l'athlétisme occupe au sein des supports d'EP. On touche ici à un problème fondamental sur le plan disciplinaire, tant le choix des courses, sauts et lancers relève de justifications qui sont axiologiques avant d'être scientifiques. Car enfin, en quoi l'athlétisme serait-il plus formateur que n'importe quelle autre activité sportive ? Comme nous tenterons de le démontrer ici, « *c'est donc toujours au nom des présupposés idéologiques, de représentations pédagogiques non élucidées ou tout simplement d'opportunités tout à fait contingentes (matériels, circonstances, équipements, terrains, formation des enseignants...) que l'on privilégie abusivement telle ou telle pratique sportive ou corporelle* »²⁶⁴.

L'association systématique de l'athlétisme et de valeurs éducatives est un processus en marche dès les années 1930. Il se poursuit durant plus de vingt ans, au moment où les enseignants d'EP s'appuient de plus en plus massivement sur le sport pour définir leurs

²⁶² Terret, Thierry, in Robène, Luc & Léziart, Yvon (sous la dir.), *op.cit.*, 2006.

²⁶³ Terret, Thierry, *op.cit.*, 2006, p.44.

²⁶⁴ Brohm, Jean-Marie, « Critique des fondements de l'éducation physique et sportive. Les STAPS, une imposture majeure », in Baillelte, Frédéric & Brohm, Jean-Marie (sous la dir.), *op.cit.*, 1994, pp.21-41.

contenus d'enseignement. Auparavant, de la fin du XIX^{ème} siècle aux années 1920, l'école n'enseigne pas l'athlétisme. Si l'activité se diffuse d'abord par le biais des lycéens parisiens, c'est en dehors de ses murs que le mouvement prend forme. Selon Gérard Bruant, « *les courses athlétiques se sont développées à partir de pratiques spontanées de jeunes gens qui ont été progressivement détournées de leurs objectifs initiaux et soumises aux normes de l'athlétisme amateur anglais* »²⁶⁵. D'un point de vue plus institutionnel, il apparaît aussi que les programmes scolaires, à l'image du *Manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires* de 1891, font une large place aux courses, sauts et lancers, mais sans les rattacher à une logique d'athlétisme performatif. Les lancers sont par exemple souvent des lancers d'adresse, réalisés des deux mains ou sous forme de lancer-rattraper, mais sans objectif de gain de distance. Il en va de même pour la méthode française, dans laquelle l'athlétisme proposé n'est pas celui de la mesure, mais davantage celui de l'adaptabilité ou de l'utilitarisme. Le mot même « athlétisme » n'est d'ailleurs pas évoqué et les disciplines qui le composent sont soit absentes, soit fondues dans un ensemble beaucoup plus vaste comprenant aussi nages, grimpers, porters, etc. Le chapitre consacré aux sauts recense ainsi trente-et-un types de bonds, s'intégrant à trois grandes familles : les sautilllements, les sauts sur place et le saut à la corde. Au-delà des sautilllements jambes tendues, avec élévation des genoux ou autres sauts de bas en haut, lorsque l'exercice se rapproche d'une discipline athlétique codifiée, comme par exemple le saut en longueur ou en hauteur avec élan, il n'est pas question de limite d'appel, de technique de franchissement ou d'une quelconque prise de performance. L'essentiel demeure la variété des mouvements et leur éventuelle dimension utilitaire. Quant aux conseils donnés, ils ne relèvent pas de l'efficacité technique, mais plutôt de ce qu'il faut faire pour éviter la blessure (chuter sur la pointe des pieds plutôt que sur les talons lors d'un saut en profondeur par exemple), ou pour optimiser l'effet de l'exercice d'un point de vue mécanique (éviter de trop fléchir les jambes lors des sautilllements avec écartement latéral et chercher le redressement du tronc). Pour ce qui concerne les courses, les situations d'enseignement consistent à apprendre l'élévation alternative des genoux, à entrecouper les foulées de deux ou trois bonds, à courir le tronc fléchi, ou bien encore à réaliser des changements brusques de directions (course en crochets). Lorsqu'elles s'apparentent à un athlétisme plus sportif (course à allure rapide, relais), la vitesse de déplacement reste l'objectif essentiel. Pour autant, le chronomètre n'est pas utilisé, la distance de course peut varier, la zone de transmission n'est pas normalisée et le témoin peut être un caillou, un mouchoir ou, à défaut, une simple tape sur l'épaule. On est donc bien loin de l'activité telle qu'elle est

²⁶⁵ Bruant, Gérard, *op.cit.*, 1992, p.35.

formalisée par le programme olympique de cette époque. Dans les mentalités, sport et éducation physique sont donc toujours aussi peu compatibles. En bref, « *si l'école fait courir, sauter et lancer, elle n'utilise pas encore l'athlétisme ; la lecture que le législateur a de ces formes motrices est d'abord celle d'une gymnastique d'application* »²⁶⁶. Dès lors, pourquoi, comment et selon quelle temporalité l'athlétisme sportif s'est-il diffusé dans l'école ? Comment compétition et performance athlétiques ont-elles investi les contenus d'enseignement ? Selon quels processus l'activité s'est-elle progressivement soumise aux normes et usages de l'école ? Enfin, dans quelle mesure a-t-elle permis d'encourager la scolarisation de l'EP ?

La situation évolue radicalement entre les années 1940 et 1960. Tandis que le sport s'impose à l'école, « *c'est d'abord par l'athlétisme que s'opère le processus* »²⁶⁷. Quatre explications majeures peuvent alors être avancées pour expliquer le changement. L'athlétisme bénéficie tout d'abord de sa proximité avec les familles de la méthode naturelle, largement utilisées dans les programmes scolaires. Dans les actions pédagogiques entreprises, il autorise une transition en douceur des exercices utilitaires vers le sport. Ainsi, le dépassement de l'hébertisme au profit de l'initiation sportive athlétique des élèves s'organise sans rupture. Dans un contexte d'occupation puis d'après-guerre très largement défavorable sur le plan matériel, aussi bien par les instructions officielles du 1^{er} juin 1941 où hébertisme et athlétisme sont fortement corrélés, que par celles du 1^{er} octobre 1945 où une liberté pédagogique plus grande est permise, l'enseignant d'EP peut tout aussi bien s'appuyer sur les mouvements naturels que sur les fondamentaux athlétiques, les deux supports présentant de nombreuses similitudes. En second lieu, aux réalités pratiques s'ajoutent la construction et la formalisation de discours portant sur les supposées vertus éducatives de l'athlétisme. Journalistes, institutionnels, entraîneurs et pédagogues convergent souvent pour affirmer leurs croyances en cette idée et deviennent ainsi les véritables apôtres d'une religion athlétique pourtant dénuée de fondements. C'est précisément par le biais de ces croyances, massivement véhiculées dans les paroles officielles, productions professionnelles, manuels pédagogiques ou autres programmes, que l'athlétisme est rendu conforme aux normes et usages scolaires. Progressivement sur une vingtaine d'années, il devient un support majeur de l'EP, contribuant à la diffusion des valeurs que l'école est censée transmettre. En fondant sa légitimité sur l'enseignement de gestes ancestraux, sur la valorisation de l'effort et du travail ou sur la mesure de performances chiffrées, ses défenseurs peuvent alors en justifier l'ancrage institutionnel d'un triple point de vue : anthropologique, idéologique et docimologique. C'est

²⁶⁶ Terret, Thierry, *op.cit.*, 2006, p.44.

²⁶⁷ *Id.*

pour cette raison que l'athlétisme devient, « *dans les années 1940 et 1950, le chaînon manquant de l'EP à un moment où celle-ci prépar[e] sa révolution culturelle* »²⁶⁸. En plus de cela, parce qu'il offre un ensemble éclectique d'épreuves, il permet aussi à chaque élève de trouver une activité lui seyant physiquement ou affectivement, point non négligeable dans le cadre d'une école qui s'ouvre à un nombre de plus en plus accru d'élèves dont l'hétérogénéité ne cesse de croître. Enfin, parce qu'il est construit autour des trois grands gestes clés que sont la course, le saut et le lancer, l'athlétisme se conçoit comme un abécédaire corporel, sorte de propédeutique à tout autre pratique sportive. C'est en cela que lui est souvent associé le statut de « sport de base »²⁶⁹, expression qui, à force de persuasion, finit par convaincre le sens commun que les disciplines qui le composent forment un ensemble de fondamentaux moteurs dont la maîtrise autorise l'accès aux autres sports. Ainsi, « *un continuum moteur semble se dessiner entre ces trois activités, plus « simples », et les autres sports, plus « complexes », qui dote les premières d'un statut éducatif particulier* »²⁷⁰.

Avant le milieu des années 1930, l'athlétisme n'inspire donc pas confiance aux éducateurs. Il relève davantage de l'excès et de l'acrobatie que de la maîtrise gestuelle et du travail. Les valeurs véhiculées ne sont pas celles de l'école, et c'est seulement à partir du début des années 1940 qu'un changement s'opère. En soutenant l'athlétisme au rang de « sport de base », le régime de Vichy initie l'intégration des sports à l'école tout en assurant une transition unitaire mais artificielle entre les gymnastiques roboratives ou naturelles et les activités sportives. Par entremêlement et simultanéité, les quatre phénomènes décrits en amont poussent donc à la diffusion de l'athlétisme, instaurant des « proximités » entre l'ancien et le nouveau, entre la tradition et la modernité : « *proximité culturelle entre ces sports et les gymnastiques de développement et d'application, proximité gestuelle dès lors que les sports de base étaient réduits aux gestes de l'initiation sportive, proximité pédagogique entre les modèles d'apprentissage fédéraux et scolaires, proximité des valeurs entre les deux mondes, le travail physique étant le miroir du travail intellectuel* »²⁷¹. En bref, le sport peut entrer à l'école dès lors qu'il ne remet pas en cause ce qui s'y fait déjà. De ce point de vue, nous pensons également que l'athlétisme permet le changement, sans que celui-ci s'accompagne d'une rupture radicale. Pour autant, les axes évoqués ci-dessus ne sont pas exhaustifs. S'il semble indispensable de s'y pencher à nouveau pour les approfondir ou les

²⁶⁸ *Ibid.*, p.47.

²⁶⁹ Le qualificatif de « sport de base » est généralement utilisé pour l'athlétisme, la natation et la gymnastique. Si l'athlétisme bénéficie de ce statut au regard du type de motricité qu'il sollicite (courir, sauter, lancer), la natation y est associée pour son côté utilitaire et la gymnastique pour son côté traditionnel.

²⁷⁰ Terret, Thierry, in Gleyse, Jacques (sous la dir.), *op.cit.*, 1999, p.127.

²⁷¹ *Ibid.*, p.138.

nuancer, d'autres dimensions sont aussi à prendre en compte. Dans le cadre d'une société qui se modernise et d'une école qui se réforme pour s'adapter à de nouveaux besoins, la question des aptitudes mérite par exemple d'être posée. C'est aussi le cas du crédit accordé à la mesure des performances ou bien encore de la nécessaire prise en compte, par les acteurs, du désert infrastructurel dans lequel ils évoluent. L'ambition de ce chapitre est donc de montrer que le choix de l'athlétisme dans l'école ne relève pas seulement de postures idéologiques. Sa légitimité scolaire repose aussi sur des considérations d'ordre matériel et pédagogique. En d'autres termes, si les discours sur les valeurs existent, nous pensons qu'ils sont concomitants de réalités sociales, politiques, culturelles et économiques, dont la pesanteur est forte, et qui poussent, de fait, l'athlétisme au rang des supports pédagogiques incontournables. Il s'agit donc de démontrer que les arguments idéologiques déclinés plus haut ne font que confirmer le choix d'un législateur ne pouvant agir autrement, faute de moyens et sous la pression d'une conjoncture singulière. Les enjeux liés à la guerre froide, le poids encore très fort exercé par la méthode naturelle, la pénurie matérielle ou l'entrée de la France dans la modernité sont autant de facteurs contextuels permettant d'expliquer pourquoi les courses, les sauts et les lancers se répandent de plus en plus massivement dans les leçons d'EP. Dans ces conditions, la diffusion de l'athlétisme dans l'école s'organise d'abord entre croyances et réalités.

1. Des Hommes et des Dieux

1.1. L'athlétisme au temple d'Olympie

Bien souvent, l'athlétisme est associé aux actions primitives de l'homme. Celui-ci ne s'est-il pas érigé pour marcher ? Ne s'est-il pas mis à courir pour échapper aux dangers ? N'a-t-il pas sauté pour surmonter les obstacles naturels qui se dressaient sur son chemin ? Mais surtout, n'a-t-il pas lancé la pierre ou le javelot pour chasser et répondre ainsi à ses instincts de survie ? Pour Gaston Meyer, journaliste sportif à *L'Équipe* entre 1954 et 1970, « *l'athlétisme a pour origine bien plus lointaine les différents aspects de la lutte livrée par l'homme à la nature hostile. L'être primitif doit courir pour fuir les fauves, sauter par-dessus des troncs d'arbres ou des pierres pour se livrer à la chasse* »²⁷². En ce sens, l'activité fonde sa légitimité sur un socle anthropologique relatif à l'enseignement de gestes primitifs. Ce rapport aux origines des activités humaines peut alors s'expliquer par le contexte d'après-guerre : « *à un moment où le baby-boom témoigne de la réaction collective à la peur de la*

²⁷² Cité par Terret, Thierry, in Terret, Thierry, Fargier, Patrick, Rias, Bernard & Roger, Anne, *op.cit.*, 2002, p.34.

mort, l'athlétisme devient ainsi l'instrument d'une véritable éducation anthropologique »²⁷³. Grâce à lui, l'homme se tourne vers ses origines pour mieux effacer les atrocités d'une guerre dans laquelle « *la solution finale* »²⁷⁴ a révélé ses plus bas instincts. Parce qu'il est apparemment dépouillé de toute modernité, parce qu'il sollicite les gestes premiers de l'Humanité, l'athlétisme incarne une sorte de catharsis collective, à un moment où les sociétés modernes ont besoin de retrouver certains repères. À l'image des discours essentiellement relayés par des journalistes, à l'instar de Robert Parienté ou de Gaston Meyer, certains dirigeants de l'athlétisme national défendent également cette idée. Pour Robert Bobin, DTN entre 1959 et 1973, « *les courses, les sauts, les lancers constituent, dans leur variété, un ensemble très riche d'exercices qui, pour être codifiés, au niveau de la compétition, n'en sont pas moins des gestes très proches et de même nature que ceux que pratiquaient les hommes primitifs qui devaient essentiellement la conservation de leur vie à leur vigueur physique* »²⁷⁵. Ainsi, l'athlétisme est-il au fondement de tous les autres sports, sans doute parce qu'il est d'abord une pratique à la fois primitive et utile. Du statut d'activité originelle basée sur des gestes ancestraux à celui d'activité initiale incarnant la base de la motricité sportive, la frontière est mince.

Pourtant, à notre connaissance, la référence à la préhistoire demeure inexistante entre 1941 et 1967. Les sources archivistiques dépouillées ne permettent d'ailleurs d'en retrouver la trace qu'à partir des années 1970. Aussi, le poids du contexte d'après-guerre ne peut satisfaire l'argumentation puisque les faits sont prescrits depuis plus de vingt-cinq ans lorsque ces propos sont écrits. Est-ce à dire que la question des origines ne se pose pas ? Bien au contraire, elle est même plutôt récurrente. Mais les défenseurs de l'athlétisme se réfèrent plus systématiquement au temps de l'Antiquité qu'à celui des chasseurs-cueilleurs. Dès lors, son introduction dans les contenus scolaires s'en trouve plus facilement justifiée, surtout auprès d'une école encore très sensible aux traditions, tant le latin et le grec ont longtemps dominé les savoirs enseignés au secondaire. Et même si à partir des années 1960 les mathématiques imposent leur domination, la politique volontariste de modernisation entreprise par le Général de Gaulle provoquant « *une inversion rapide de la hiérarchie des disciplines* »²⁷⁶, les deux décennies précédentes n'en sont pas moins révélatrices d'une certaine admiration pour la culture classique que les promoteurs de l'athlétisme n'ignorent pas. L'origine du terme devient ainsi l'argument mis en avant. Comme le rappellent Pierre de Coubertin²⁷⁷ ou Antoine

²⁷³ Terret, Thierry, *op.cit.*, 2006, p.46.

²⁷⁴ Wieviorka, Annette, *Auschwitz : la solution finale*, Paris, Tallandier, 2005.

²⁷⁵ Bobin, Robert, *Éducation sportive et athlétisme*, Paris, Amphora, 1976, p.62.

²⁷⁶ Troger, Vincent & Ruano-Borbalan, Jean-Claude, *Histoire du système éducatif*, Paris, PUF, 2005, p.37.

²⁷⁷ Coubertin (de), Pierre, *op.cit.*, 1972.

Blondin²⁷⁸, l'athlétisme tire son étymologie du grec « *athlos* », qui signifie « *combat* » ou « *récompense* ». Tandis que le premier rappelle le caractère religieux des pratiques de l'Antiquité, le second voit dans leur simplicité un espace d'expression des limites humaines dans ce qu'elles ont de plus originel. À la question de savoir pourquoi les activités athlétiques ont, à elles seules, accaparé la notion de combat, Antoine Blondin répond que « *l'essentiel de l'explication réside, sans doute, dans le fait qu'on a voulu traduire à quel point la course, le saut et le lancer épuisaient le résumé fondamental, la base et la matrice de toutes les autres disciplines pratiquées sur les stades et constituaient les péripéties les plus dépouillées du combat permanent où il est donné à l'homme d'éprouver les limites physiques de sa condition* »²⁷⁹. Parce qu'il est un sport profondément ancré dans l'histoire de l'Humanité, parce qu'il se pratique individuellement et qu'il est dénué de tout artifice, l'athlétisme symbolise le quadruple combat que l'homme peut à la fois mener contre le temps, l'espace, autrui, mais aussi lui-même. Autrement dit, celui qui s'y adonne s'engage dans un affrontement et entre en concurrence. De ce point de vue, quoi de plus favorable pour s'implanter dans une école qui cherche à sélectionner ses meilleurs éléments et dont le traditionalisme des méthodes pédagogiques ne laisse pratiquement pas de place au jeu, à l'initiative individuelle ou au plaisir ? Parce qu'il est étymologiquement ancré sur le modèle compétitif de la performance et de l'affrontement, l'athlétisme sied parfaitement aux modalités de fonctionnement de l'institution scolaire et s'inscrit également dans les problématiques de régénération ou de renaissance.

Néanmoins, la référence à l'Antiquité dépasse largement la seule dimension sémantique et renvoie davantage au modèle de l'athlète grec, élément que défendent des acteurs nantis d'un fort pouvoir institutionnel et reconnus par les enseignants. Pour Ernest Loisel, Agrégé de l'Université, Inspecteur Général et Directeur de l'ENEPS, « *l'athlétisme est le plus humain des sports. Il nous rapproche de l'idéal hellénique, dont l'art et la pensée modernes n'ont pu jusqu'à ce jour se détacher* »²⁸⁰. Avant que le professionnalisme ne mette un terme au rayonnement de la civilisation grecque, c'est bien l'athlétisme qui a su en accompagner le progrès. Avec les arts majeurs que sont le chant, la philosophie et la poésie, il contribue à la formation des éphèbes : « *à Athènes toute la jeunesse était attirée de bonne heure vers l'athlétisme, source de joie, de gloire et de lauriers. Et l'enfant, dès l'âge scolaire*

²⁷⁸ Blondin, Antoine, « Réflexions sur l'athlétisme », in Collectif, *Encyclopédie des sports modernes. L'athlétisme* (tome 1), Genève, Kister, 1956, pp.15-16.

²⁷⁹ *Id.*

²⁸⁰ Cité par Willems, Yvon & De Freine, André, *Sois fort ! Manuel scolaire d'éducation physique*, Bruxelles, De Boeck, 1966, p.55.

aspirait aux victoires du stade »²⁸¹. Pour Raymond Boisset, lui aussi Agrégé de l'Université, recordman de France du 400m et plusieurs fois international, il incite à « *retrouver pour son propre compte la célèbre maxime jadis inscrite au fronton du temple de Delphes : "connais-toi toi-même"* »²⁸². Il serait donc le chemin conduisant vers cet idéal à la fois physique et moral du héros de l'Antiquité. Il est vrai qu'au temps des Grecs, associée à la vénération d'une divinité, la pratique du pentathlon (course, saut en longueur, lancer du disque, lancer du javelot et lutte) s'enracine dans des valeurs fortes telles que la noblesse ou la grandeur. Ainsi, le vainqueur des Jeux Olympiques se voit-il admiré et célébré tel un véritable demi-dieu, à l'instar de Milon de Croton, Hiéron de Syracuse, Théron d'Agrigente ou bien encore Alcibiade, figures les plus célèbres de la période panhellénique²⁸³. Leurs exploits les distinguent pourtant du sportif moderne, car chez eux, la prouesse physique n'est pas chiffrée. Elle est avant tout symbolique et se manifeste par des victoires ou des tours de force²⁸⁴. En effet, dans la Grèce Antique, la compétition est étroitement liée à la mort, à la guerre et au sacré. Si les Jeux rythment des heures oisives, ils accompagnent surtout les rites funéraires et sont, pour les soldats, une véritable propédeutique à l'art de la guerre. Néanmoins, la civilisation fait son œuvre et cette période se caractérise aussi par le passage progressif d'une organisation anarchique et spontanée des rencontres à une régulation temporelle périodique, symbolisée par l'olympiade. En conséquence, l'instauration de cette rythmicité devient concomitante d'une certaine structuration des Jeux, par l'introduction de règles et d'interdits. L'ensemble du phénomène contribue, comme le défend Norbert Élias²⁸⁵, à structurer ces manifestations « *comme activité de civilisation* »²⁸⁶. En témoigne par exemple la dématérialisation de la récompense accordée au vainqueur, où femmes, or et armes deviennent couronne d'olivier, puis médaille. Ainsi, « *le sport grec ne se contente pas de purifier ou d'éthérer l'affrontement entre des adversaires. Il reconstruit tout un ensemble de règles autour de celui-ci, qui lui font à nouveau perdre, à un degré supplémentaire, l'agressivité originelle. [...] L'instinct de compétition, meurtrier, guerrier à l'origine, se domestique et aboutit à une attitude civilisée* »²⁸⁷. Progressivement, l'athlétisme devient donc un euphémisme de la guerre, l'athlète ayant droit aux mêmes louanges que le combattant :

²⁸¹ Loisel, Ernest, *Bases psychologiques de l'éducation physique*, Paris, Bourrellet, 1955 (5^{ème} édition), p.51.

²⁸² Leroy, André & Vivès, Jean, *Pédagogie sportive et athlétisme*, Paris, Bourrellet, 1949, Préface de Raymond Boisset, p.6.

²⁸³ Durand, Marc, *La compétition en Grèce antique. Généalogie, évolution, interprétation*, Paris, L'Harmattan, 1999. Les Jeux Olympiques de cette période se sont déroulés entre 776 avant J-C et 394 après J-C, ce qui représente quelques 293 olympiades.

²⁸⁴ La légende dit par exemple que Milon de Croton a porté un taureau sur ses épaules.

²⁸⁵ Élias, Norbert & Dunning, Éric, *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994.

²⁸⁶ Durand, Marc, *op.cit.*, 1999, p.165.

²⁸⁷ *Ibid.*, p.166.

« les qualités que manifeste l'athlète dans les Jeux sont, pour Pindare, la réplique d'une valeur guerrière pacifiée, et les concours sportifs offrent le même type de gloire que la guerre homérique, une gloire personnelle où l'homme atteint la plénitude du bonheur par la démonstration de son excellence »²⁸⁸. De la même manière, Homère et ses contemporains soulignent souvent toute l'admiration que suscitent les exploits des pentathlètes. Chez Eschyle, ils sont ceux qui interviennent dans les moments les plus critiques de l'action. En ce sens, l'athlète d'Homère est bien décrit comme le héros dont on récompense les exploits par le marbre et le bronze, ou pour lequel on érige une statue digne des Dieux : « l'image de l'athlète rayonne de toutes parts, en une lumière éblouissante qui éclaire moins le détail du portrait du sportif et de ses prouesses qu'elle ne l'auréole d'un éclat hors du commun, proche de celui des Immortels »²⁸⁹.

Dès les origines, valeurs athlétique et militaire sont donc intimement liées dans la formation des éphèbes, élément que les promoteurs de l'athlétisme scolaire ne manquent pas, 2.500 ans plus tard, de revendiquer comme héritage. Pour eux, les racines antiques des courses, sauts et lancers sont donc un atout supplémentaire à faire valoir, et ce, pour trois raisons au moins. Tout d'abord, à l'image de ce que véhicule l'école, l'athlète grec n'est pas celui qui se distingue dans une seule épreuve mais dans plusieurs. Il est donc le résultat d'une formation corporelle avant tout complète et équilibrée. Et bien que l'athlétisme antique soit singulièrement différent de sa version sportive moderne, Aristote ne disait-il pas déjà des pentathlètes qu'ils étaient « les plus parfaits de tous les athlètes, parce qu'ils ont reçu de la nature la force, la vitesse, l'adresse et le courage »²⁹⁰ ? En somme, l'éclectisme des épreuves athlétiques peut être à l'EP ce que les autres disciplines scolaires sont à la formation intellectuelle des élèves. Ensuite, comme son étymologie en atteste, l'athlétisme est fondé sur la compétition²⁹¹, concept en vogue dans une école en pleine mutation et aspirant à relever les nouveaux défis imposés par la modernité. Ainsi, pour Maurice Bandeville, « la morale de tout ceci est qu'à notre époque faite pour les lutteurs, l'athlétisme doit être encouragé entre tous les sports, parce que plus que n'importe lequel il exige, pour atteindre le succès, tout autant la culture du muscle que celle de la volonté, deux conditions qui font les grands peuples en notre XX^{ème} siècle »²⁹². Bien que gratuite et dénuée de tout fondement, l'affirmation est partagée et contribue à façonner les représentations. Enfin, éclectisme et compétitivité,

²⁸⁸ Visa-Ondarçuhu, Valérie, *L'image de l'athlète d'Homère à la fin du V^{ème} siècle avant J-C*, Paris, Les Belles Lettres, 1999, p.117.

²⁸⁹ *Ibid.*, p.416.

²⁹⁰ Cité par Krantz, Norbert, « Le décathlon en athlétisme », *Revue de l'AEFA*, avril-juin 1989, p.13.

²⁹¹ Nous entendons par compétition toute forme d'affrontement entre plusieurs individus ou équipes, dans la poursuite d'un même but et débouchant systématiquement sur un vaincu et un vainqueur.

²⁹² Bandeville, Maurice, *L'athlétisme pour tous*, Paris, Berger-Levrault, 1936, p.223.

équilibre de la formation et apprentissage de la lutte se rejoignent autour de dimensions plus morales. Comme l'athlète qui gagne est un valeureux guerrier²⁹³, l'élève qui saute haut ou qui court vite devient le nouveau symbole de la réussite au sein d'une EP qui se sportivise. Ce n'est donc pas un hasard si l'école valorise souvent, comme nous le verrons par la suite, les polyathlons²⁹⁴ et voue un véritable culte à la mesure des performances. Alors que l'athlétisme est à lui seul synonyme de labeur, les épreuves combinées en incarnent le couronnement : « *le décathlon n'est pas une discipline où l'on improvise, il se prépare minutieusement et rationnellement, au prix d'efforts souvent considérables. L'équilibre du décathlonien doit être son atout majeur, il doit être animé par cet « état d'esprit » propre à une telle discipline* »²⁹⁵. Initier l'élève à la philosophie des épreuves combinées contribue donc à lui forger un équilibre à la fois physique et moral, tout en valorisant l'effort et la culture des Humanités classiques.

Sur le plan anthropologique, les références à l'Antiquité demeurent donc campées sur des positions très empreintes de croyances. Peu d'acteurs se positionnent en effet de manière critique vis-à-vis de l'assimilation qui est faite entre athlétisme grec et athlétisme sportif, c'est-à-dire entre jeux et sports. Pourtant, ces activités sont extrêmement différentes l'une de l'autre. En effet, tandis que les sociétés gréco-romaines associent leurs Jeux (Jeux pythiques, Jeux de Némée, Jeux isthmiques, Jeux d'Athènes) à la vie religieuse afin de consacrer les Dieux (Zeus, Poséidon, Apollon...), les sports, quant à eux, sont sécularisés et « *ont lieu en partie pour leur propre but* »²⁹⁶. Non organisé, non spécialisé, l'athlétisme antique ne peut dès lors être comparé à son homologue contemporain, les formes de pratiques et les enjeux s'y rattachant étant strictement distincts. Aux rituels, mythes, célébrations religieuses ou autres victoires s'opposent préparation, rationalité, record et performance quantifiée²⁹⁷. En outre, l'athlète grec n'est jamais critiqué quant à sa moralité. Certains auteurs pourtant, à l'image de Tyrtée ou de Xénophane, décrivent des héros nettement moins emblématiques. Avec eux, c'est une tout autre image de l'athlète qui est dépeinte. Chez Tyrtée, le savant et le guerrier sont considérés comme bien plus utiles que lui au rayonnement et à l'épanouissement de la cité, alors que pour Xénophane, ce sont les qualités intellectuelles du savant et non celles du guerrier ou de l'athlète qui sont bénéfiques à celle-ci : « *se dessinent ainsi deux figures,*

²⁹³ Bancel, Nicolas & Gayman, Jean-Marc, *op.cit.*, 2002.

²⁹⁴ On entend par ce terme l'ensemble des épreuves combinées : duathlon, triathlon, quadrathlon, décathlon, etc.

²⁹⁵ Fleuridas, Claude, *Le décathlon*, Paris, Centre de documentation et de recherche de l'ENSEPS, 1964, p.254.

²⁹⁶ Guttmann, Allen, *From ritual to record, the nature of modern sports*, New York, Columbia University Press, 1978, p.51 de la traduction française de Terret, Thierry, *Du rituel au record, la nature des sports modernes*, Paris, L'Harmattan, 2006.

²⁹⁷ Pociello, Christian, « Quelques indications sur les déterminants historiques de la naissance des sports en Angleterre : 1780-1860 », in Pociello, Christian (sous la dir.), *op.cit.*, 1987, pp.33-56.

celles du guerrier et de l'intellectuel qui, à l'avenir, seront à plusieurs reprises dressées devant l'image de l'athlète pour une réévaluation de ses mérites et de l'estime qu'il reçoit »²⁹⁸. Lorsque c'est la dimension médicale qui est abordée, la critique est tout aussi acerbe tant l'athlète est souvent décrit comme fonctionnant selon des règles allant à l'encontre de la bonne santé. Son hygiène de vie est jugée désastreuse, néfaste et dangereuse par les médecins hippocratiques. Autrement dit, si l'athlétisme des origines représente l'excellence corporelle et le prestige chez certains auteurs grecs, il est, pour d'autres, synonyme de dérives sanitaires et morales.

Finalement, l'image reflétée par la littérature antique apparaît somme toute contrastée, les défenseurs de l'athlétisme scolaire des années 1940-1960 semblant n'avoir retenu que les côtés « moralement acceptables » du kaléidoscope qu'elle représente. Si la référence sur laquelle ils s'appuient est toujours celle de l'athlète complet, le guerrier adulé et aux mœurs parfois douteuses n'est jamais évoqué. Ainsi en va-t-il des conditions exigées pour que le modèle qu'il incarne soit compatible avec les valeurs promues par l'école. Bien qu'effective, cette référence à l'Antiquité demeure néanmoins très marginale et reste basée sur de grands slogans sans réels fondements. Elle apparaît donc avant tout comme une justification de surface, permettant de draper l'EP des oripeaux les plus nobles et de l'assimiler aux modèles d'excellences en vigueur dans l'école : « *l'athlétisme [...] est inséparable de tout ce qui a constitué la culture hellénique. L'art, la poésie, la philosophie d'Athènes au V^{ème} siècle forment avec la culture physique [...], un ensemble auquel on ne saurait rien enlever sans briser ce chef-d'œuvre devant lequel s'incline aujourd'hui encore tout ce qui pense, tout ce qui agit, tout ce qui est épris de beauté et d'harmonie* »²⁹⁹. De par l'influence que possède la culture grecque sur celle de l'école, les promoteurs de l'athlétisme trouvent en cette référence un allié providentiel. Et bien qu'ils ne s'appuient pas massivement dessus, ils la privilégient au détriment de celle remontant aux origines de l'Humanité. De ce point de vue, la nuance mérite d'être soulignée, tant préhistoire et primitivité sont à distinguer l'une de l'autre.

1.2. Hébertisme et Athlétisme : vrais ou faux jumeaux ?

Outre le modèle de la préhistoire, c'est peut-être d'abord l'ensemble des influences exercées par Georges Hébert qu'il faut prendre en compte, car jusque dans les années 1940 au moins, la prégnance de la méthode naturelle est encore importante. De ce point de vue, la

²⁹⁸ Visa-Ondarçuhu, Valérie, *op.cit.*, 1999, p.417.

²⁹⁹ Loisel, Ernest, *op.cit.*, 1955, p.57.

dimension axiologique pèse sans doute moins sur les pratiques que l'effet conjugué des méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants formés durant l'entre-deux guerres et l'injonction faite par les instructions de 1941 d'officialiser l'hébertisme comme l'un des éléments centraux de la doctrine officielle. Avec l'objectif d'une restauration physique et morale de la jeunesse, le développement du sens de l'action, la gestion du risque, l'altruisme et le goût de l'effort sont le nouveau cap fixé par les autorités dans la formation des cadres de l'Éducation Générale et Sportive. Pour autant, l'utilisation du sport n'est pas écartée et l'enjeu majeur consiste à faire en sorte que l'introduction des activités sportives dans les contenus d'enseignement ne provoque pas de rupture trop radicale vis-à-vis des pratiques pédagogiques en vigueur jusque-là. Dans ce cadre, l'athlétisme permet le changement car il possède cet atout transitionnel. Il devient cet objet d'enseignement à deux faces autorisant un « "équilibre" contradictoire entre passé et avenir »³⁰⁰. Attractif par la nouveauté qu'il apporte, autorisant à l'inscrire dans une perspective d'ouverture des frontières de la connaissance, c'est aussi la patine de ses origines qui lui permet de rester connecté à l'espace des savoirs antérieurs et d'en assurer la pérennité : « en faisant le choix de l'athlétisme réduit à ses gestes les plus fondamentaux – ceux qui sont précisément requis dans « l'initiation » – le législateur conserve une terminologie identique et, au prix d'un discret effacement du contexte social de production de la technique, il assure ainsi le glissement d'une motricité naturelle (hébertiste) vers une motricité sportive au sein des "applications" de la leçon »³⁰¹.

Cette mutation a d'autant plus de force qu'elle s'inscrit à la fois dans le cadre d'une EP se tournant vers le sport et dans celui d'une école que les pouvoirs publics jugent nécessaire de réformer. Dès la Libération, plusieurs projets dénoncent l'inégalité d'accès à l'enseignement secondaire et appellent à un appui massif sur l'ensemble des classes populaires pour y recruter les futures élites du pays. En 1956, le projet du Ministre de l'Éducation nationale René Billères invite à élargir la base du recrutement et met en avant l'idée selon laquelle l'école doit concilier à la fois les marques de la tradition, tout en s'adaptant aux évolutions modernes : « dans toutes les sociétés humaines l'œuvre d'éducation consiste essentiellement à transmettre aux générations nouvelles l'héritage des civilisations passées, les valeurs reconnues antérieurement acquises dont elles doivent s'imprégner avant de poursuivre la marche en avant de l'humanité. Il est donc naturel que la continuité et la tradition soient la marque même des institutions scolaires et universitaires »³⁰². Au regard de

³⁰⁰ Chevallard, Yves, *op.cit.*, 1991, p.67.

³⁰¹ Terret, Thierry, *op.cit.*, 2006, p.45.

³⁰² Extrait du projet Billères, in Allaire, Martine & Frank, Marie-Thérèse, *Les politiques de l'éducation en France de la maternelle au baccalauréat*, Paris, La Documentation Française, 1995, pp.168-190.

ces considérations liées aux contextes pédagogique et politique, on peut donc admettre que les enseignants d'EP trouvent, dans l'athlétisme, une solution leur permettant de concilier tradition et modernité, répondant ainsi au perpétuel problème auquel les éducateurs sont confrontés : celui d'un partage équitable entre l'héritage qu'ils ont pour mission de transmettre et l'incontournable prise en compte de besoins nouveaux. Une fois établi, le constat mérite pourtant d'être dépassé pour révéler ce que l'institution scolaire garde, valorise ou rejette de ce qui appartient à la méthode naturelle. Si à la charnière des années 1930 et 1940 l'école hérite d'un double modèle athlétique, à la fois sportif et utilitaire, seul le premier survit encore à la fin des années 1960. Compétition, sélection et performance ont remplacé santé, hygiène et débrouillardise.

En effet, bien que délicate et progressive, cette mutation tend aussi à exclure, car des dix familles de gestes naturels définies par Georges Hébert³⁰³, l'athlétisme sportif n'en retient que quatre : marcher, courir, sauter, lancer. De ce fait, si les enseignants continuent malgré tout de faire lever, porter ou ramper leurs élèves, ces exercices perdent progressivement de leur dimension utilitaire pour devenir préparatoires à la réalisation d'une performance en course de vitesse, lancer du poids ou autre saut en hauteur. La première conséquence du phénomène aboutit donc à revoir la hiérarchie des contenus proposés pour donner de l'importance à ceux qui incarnent le plus la culture sportive fédérale. La pratique des exercices naturels n'est donc plus une fin en soi puisqu'elle devient le socle commun de toute préparation athlétique antérieure à la spécialisation. Dès lors, motricités sportive et utilitaire entrent en concurrence dans le modèle d'EP à promouvoir. Pour les uns, le sport est l'idéal vers lequel il faut tendre, tandis que pour les autres, c'est la méthode naturelle qui doit servir d'exemple. Chez Georges Hébert, le rapport à la nature étant posé comme postulat de départ, il s'agit de s'inspirer de la gestualité primitive pour éduquer physiquement l'individu, perverti par le confort de son quotidien. De ce fait, le mouvement naturel et global s'oppose à la technique sportive, plus complexe et analytique. Pour les hébertistes, « *la course est l'exercice éducatif naturel le plus important et le plus efficace au point de vue du développement physique* »³⁰⁴. Bien que les distances à parcourir et les cadences adoptées conduisent à des effets physiologiques variables, « *la course de vitesse est celle qui peut rendre le plus de service dans l'existence : éviter un retard, rattraper une personne ou un véhicule, porter secours, fuir un incendie...* »³⁰⁵. Dans les lancers, l'objectif demeure de savoir s'organiser pour envoyer une corde à quelqu'un qui se noie ou accrocher un grappin à

³⁰³ Marche, course, saut, grimper, quadrupédie, équilibre, lever-porter, lancer, défense, natation.

³⁰⁴ Anonyme, « Quelques considérations sur la course », *L'éducation physique*, n°21 du 15 mai 1924, p.14.

³⁰⁵ *Id.*

une paroi pour se hisser ensuite. Comme le dit Georges Hébert, il faut pouvoir « *être fort pour être utile* »³⁰⁶. Du coup, l'objet lancé n'est pas forcément un poids, un disque ou un javelot, et surtout, il ne l'est pas dans le seul but d'être projeté en distance. Parfois, la précision s'avère être plus précieuse, dans le cas d'un lancer de grenade par exemple. Rien n'est moins différent dans les sauts, qui peuvent être en longueur et/ou en hauteur, mais aussi en profondeur, latéraux, avec appui des mains, avec perche ou corde, etc. Quel que soit le geste envisagé, il doit permettre de se sortir d'affaire en toutes circonstances. En ce sens, l'utilitarisme demeure l'objectif prioritaire et prime sur la performance.

Inversement, pour les adeptes de la méthode sportive, à l'instar de Maurice Baquet, l'athlétisme se distingue des exercices naturels ou instinctifs en ce sens qu'il les perfectionne techniquement³⁰⁷. Dans cette perspective, la dimension utilitaire est écartée au profit du geste réglementé et la hiérarchie des éducatifs proposés pour l'apprentissage technique n'est donc plus la même. Tandis que la variabilité des conditions d'exécution est au fondement même de la démarche pédagogique chez Georges Hébert, elle est, pour Maurice Baquet, un obstacle aux progrès : « *soulignons, contrairement à ce qu'on pense généralement en éducation physique, que ce n'est pas la variété des exercices qui importe en initiation sportive, mais leur répétition* »³⁰⁸. De ce fait, comme l'athlétisme codifié minore tout un ensemble de gestes utilitaires, la sportivisation de l'EP scolaire pousse, elle aussi, à cette éviction progressive des exercices naturels hors des contenus d'enseignement. Les références changent et les fédérations dispensent désormais la bonne parole : « *nous avons appris en quelques séances à des enfants de douze ans [...] la technique élémentaire du saut à la perche, du lancer de javelot et du franchissement de la haie [...]. Nous demandons aux éducateurs de bien vouloir s'adresser aux fédérations [...], au cas où ils désireraient se documenter sur les règles, la technique ou la tactique des sports* »³⁰⁹. Avec le temps et l'influence grandissante du phénomène sportif dans la société, le modèle hébertiste, peu aidé il est vrai par l'attitude de son concepteur³¹⁰, tend à perdre de son hégémonie dans les contenus de l'EP scolaire. Petit à petit, les sauts et lancers réalisés non seulement sur le pied ou le bras fort mais aussi sur le faible tendent à disparaître au profit d'une utilisation exclusive du côté préférentiel. Par exemple, alors que la maîtrise d'une latéralisation droite et gauche peut s'avérer utile en certaines circonstances critiques de la vie courante, elle devient totalement obsolète dans le

³⁰⁶ Adage de la méthode naturelle. Voir Hébert, Georges, *L'éducation physique, virile et morale par la méthode naturelle. Tome 1. Exposé doctrinal et principes directeurs de travail*, Paris, Vuibert, 1936.

³⁰⁷ Baquet, Maurice, *Précis d'initiation sportive*, Paris, Bourrelier, 1950 (3^{ème} édition), p.6.

³⁰⁸ *Id.*

³⁰⁹ *Ibid.*, p.5.

³¹⁰ Delaplace, Jean-Michel, *Georges Hébert, sculpteur de corps*, Paris, Vuibert, 2005.

cadre d'une production de performance en milieu standardisé. L'athlétisme utilitaire fait donc les frais de l'hégémonie grandissante du sport fédéral. C'est ce que l'on retrouve au niveau du BSP qui, jusqu'au début des années 1950, inclut très souvent un lancer de poids additionné des deux bras pour les jeunes catégories. Par ce choix, le capitaine André Clayeux, Président de la commission permanente en charge du règlement de l'épreuve, décide d'y maintenir une dimension utilitaire. Héritage bien maigre puisqu'à partir de 1952, seule la performance sur le bras fort reste prise en compte. Aussi, bien que des ressemblances existent entre athlétisme et hébertisme, la proximité qui en découle n'en est pas moins approximative, tant les finalités propres à l'un sont distinctes de celles assignées à l'autre : « *en raison de ces différences de forme, de rythme, de but, on pourrait être tenté de les considérer comme opposés ; mais on ne saurait valablement le faire, car la délimitation des caractères de chacun d'entre eux n'est pas toujours très nette. Geste sportif et geste naturel s'interpénètrent parfois ou bien se complètent et tendent d'ailleurs toujours vers le résultat le plus favorable* »³¹¹. Cette « nuance » n'a d'ailleurs pas échappé à Georges Hébert, affirmant dès 1925 que le sport est une « *activité physique ayant pour but la réalisation d'une performance, [tandis que l'EP est] une action méthodique, progressive et continue, de l'enfance à l'âge adulte, ayant pour objet d'assurer le développement physique intégral* »³¹². Que ce soit au niveau des exercices choisis (utilitaires vs sportifs), des buts poursuivis (développement intégral vs performance) ou des conditions dans lesquelles ils sont mis en œuvre (milieu imprévisible vs normé), les points de rupture sont donc forts (cf. tableau 1). Au regard de ces considérations, l'idée selon laquelle il existerait une proximité culturelle, gestuelle ou pédagogique entre les deux modèles permettant d'expliquer la transition de l'un vers l'autre³¹³ ne peut suffire. La frontière est parfois si marquée que s'il y a des similitudes, elles sont peut être à chercher ailleurs.

Geste naturel	Geste sportif
Appartient à une famille de gestes	Rythme et forme particuliers
But utilitaire	But de plaisir
Sert au dégrossissage et au perfectionnement foncier	Sert à l'affinement des qualités nerveuses
Fonction préparatoire	Fonction de perfectionnement
Variabilité de temps et de lieu	Conditions fixées une fois pour toutes
Fait appel à l'instinct	Recherche des modalités permettant d'atteindre les meilleurs résultats

Tableau 1 – Comparatif entre geste naturel et geste sportif³¹⁴

³¹¹ Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.63.

³¹² Hébert, Georges, *Le sport contre l'éducation physique*, Paris, Vuibert, 1938 (2^{ème} édition), p.13.

³¹³ Terret, Thierry, in Gleyse, Jacques (sous la dir.), *op.cit.*, 1999, p.138.

³¹⁴ D'après Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.63.

À cela, nous avançons donc une autre hypothèse. Nous pensons que la filiation entre hébertisme et athlétisme repose moins sur les convergences citées plus haut que sur l'ambiguïté que certains acteurs tendent à entretenir à travers leurs discours ou propositions. Ainsi, plusieurs dirigeants et personnalités proches de l'athlétisme national, par opportunisme ou par conviction, n'hésitent pas à s'inscrire dans la mouvance hébertiste. C'est notamment le cas de Paul Méricamp, Président de la FFA à deux reprises, entre 1937 et 1942 puis de 1944 à 1953. En 1955, alors qu'il vient d'être poussé à démissionner de son mandat, c'est au titre de membre du comité directeur de la FFEP³¹⁵ qu'il prend la parole pour afficher son admiration envers Georges Hébert et l'ensemble de son œuvre. Alors même que des critiques lui sont adressées pour avoir apporté son soutien à un organisme privilégiant la santé et l'équilibre au détriment de la performance et de la compétition³¹⁶, celui-ci dit y avoir rencontré des individus de valeur : *« je n'ai jamais ouï une opinion qui m'ait choqué. Et ne pensez-vous pas que ce soit un bonheur de rencontrer des gens de qualité n'ayant pas toujours dans la bouche les mots de « vainqueurs », de « performances », de « records », et qui se font un devoir de consacrer du temps [...] et un bel enthousiasme aussi, à une œuvre générale et presque anonyme d'éducation physique de la jeunesse ? »*³¹⁷. Pour Élie Mercier, directeur de l'INS de 1945 à 1948 et rédacteur de cours pour la FFA³¹⁸, *« l'athlétisme permet de vérifier, d'indiscutable façon, la valeur des facultés motrices naturelles qui participent à l'exécution des mouvements pour lesquels l'homme est construit et qui sont indiqués par le petit enfant en croissance : marche, courses, sauts, lancers, étreintes et suspension »*³¹⁹. Mais là encore, la nuance est de taille et l'auteur oublie de préciser que l'athlétisme n'accorde aucune place aux deux dernières familles de gestes qu'il cite. Pour d'autres enfin, à l'instar de Joseph Maigrot, l'argumentation semble porter sur des considérations plus pragmatiques. Entraîneur réputé du RCF, celui-ci voit dans la méthode naturelle une excellente manière de préparer ses athlètes aux épreuves du stade. À l'image de ce qui se pratique en Suède, nation phare de l'athlétisme et du ski, où les meilleurs sportifs s'adonnent aussi aux randonnées montagnardes, à l'escalade, à la nage dans les grands lacs ou au bucheronnage, les gestes utilitaires doivent servir à l'entraînement. Mais s'il en fait l'éloge, c'est d'abord parce qu'elle constitue un atout

³¹⁵ Fondée en 1943 à la demande du Colonel Joseph Pascot, la FFEP est dévouée à la méthode naturelle. Terret, Thierry, « Du groupement Hébertiste à la fédération française d'EP ou l'institutionnalisation d'un idéal (1937-1945) », in Arnaud, Pierre, Terret, Thierry, Saint-Martin, Jean & Gros, Pierre (sous la dir.), *Le sport et les Français pendant l'occupation (1940-1944)*, tome 2, Paris, L'Harmattan, 2002, pp.133-150.

³¹⁶ Cette prise de position de Paul Méricamp en faveur de la FFEP peut être envisagée comme une posture opportuniste, à une époque où il est fortement contesté au sein de la FFA. Les critiques dont il est victime le poussent d'ailleurs à la démission de son poste de Président en 1953.

³¹⁷ *L'éducation physique*, n°3, 3^{ème} trimestre 1955, p.8.

³¹⁸ Mercier, Élie, *L'éducation physique par l'athlétisme (résumés de cours de la FFA)*, Paris, FFA, 1925.

³¹⁹ Mercier, Élie, « L'orientation de l'éducation physique », *Héraclès*, n°3, mai 1946, pages non numérotées.

supplémentaire à mettre au service de la performance sportive. Comme il l'affirme, « nombreux sont les entraîneurs et techniciens qui reconnaissent qu'elle constitue, pour le perfectionnement athlétique, les éléments de base ; ils n'ignorent pas qu'il est primordial d'accroître les résistances organiques, cardiaques, pulmonaires, musculaires entre autres, pour accomplir les efforts prolongés et violents qu'exige l'athlétisme de compétition »³²⁰. Il est alors facile de percevoir, à travers ces propos, que si des liens de parenté existent entre athlétisme et hébertisme, les acteurs du monde sportif en acceptent la validité parce qu'ils y trouvent un intérêt à défendre. La référence à un modèle n'est en effet jamais neutre.

Quant aux défenseurs de la méthode naturelle, qui ne peuvent visiblement pas faire abstraction de toute l'influence exercée par la référence compétitive, c'est dans un subtil compromis qu'ils mélangent utilitarisme et performance. Un film produit par le service cinématographique des Armées³²¹ montre par exemple que le contrôle de la valeur physique des jeunes recrues s'effectue sur la base d'épreuves athlétiques codifiées : le 100m pour mesurer la vitesse, le 800m pour la résistance, les sauts en longueur et en hauteur pour la détente et la coordination, le lancer du poids et le grimper de corde pour la force musculaire. Sur les images, on peut voir les individus chaussés de pointes courir en couloir, lancer sur des aires réglementaires avec butoir, sauter en longueur avec un juge à la planche d'appel ou bien encore courir le 800m sous les encouragements démonstratifs de leurs camarades restés derrière la main courante, alors même que les commentaires n'ont de cesse de faire valoir l'utilitarisme de la méthode. De ce point de vue, l'homologie vis-à-vis du spectacle sportif est assez déroutante. Tandis que ce court métrage illustre combien la méthode naturelle est fondée sur des exercices par trop éloignés d'une motricité sportive, force est de constater que c'est par des épreuves athlétiques codifiées que les conscrits se répartissent dans des groupes de valeur physique³²², classement à partir duquel s'organise ensuite le futur travail. Dans ce cas précis, l'assimilation opérée inverse les rôles et vire au paradoxe, le sport devenant un préalable à la mise en œuvre des exercices naturels. L'importance accordée à l'évaluation cristallise alors le phénomène. Pour Ernest Loisel, si l'homme a toujours cherché à « dissimuler sa marche par la reptation [ou à] augmenter la force de ses bras pour couper, fixer ou façonner les matériaux de construction, [il a aussi] cherché à améliorer le rendement de ses mouvements, il s'est efforcé de courir de plus en plus vite, de franchir des obstacles de plus en plus élevés »³²³. Or, c'est bien autour de cette notion de rendement que s'organise

³²⁰ Maigrot, Joseph, « L'entraînement des athlètes et la méthode naturelle », *L'éducation physique*, n°3, 3^{ème} trimestre 1955, p.59.

³²¹ Archives personnelles. Film non daté, mais probablement réalisé dans les années 1950.

³²² Il y a en tout quatre groupes classés ainsi : « très forts », « forts », « moyens » et « faibles ».

³²³ Loisel, Ernest, *op.cit.*, 1955, p.43.

d'abord la confusion. Car la validité d'une plus grande efficacité corporelle passe nécessairement par l'évaluation, de laquelle découle ensuite la comparaison. Apprécier la « *force utile* » d'un ensemble d'individus dans le but de les hiérarchiser, nécessite que les conditions dans lesquelles cette force s'exprime soient toujours identiques. En d'autres termes, la mesure d'un quelconque rendement à la course, au saut, au grimper ou au porter ne peut être valide que si un certain nombre de règles sont fixées une fois pour toutes et si les outils de mesure utilisés sont les mêmes chaque fois. Bien que l'on puisse toujours discuter du bien-fondé ou de la précision de ces derniers, c'est à cette unique condition qu'un individu peut être déclaré plus fort ou plus faible qu'un autre. Or, le culte voué par Georges Hébert au contrôle des résultats et à la mesure des aptitudes est si fort que ses propositions sont elles-mêmes à l'origine de l'amalgame.

Pour lui, ce qui importe avant tout, c'est le perfectionnement physique complet : « *le but final de l'éducation physique se résume pratiquement en ceci : faire des êtres forts. L'être fort n'est pas le spécialiste qui excelle dans un seul genre d'exercice [...]. [Il] est celui qui, par le travail méthodique, est arrivé à porter sa propre puissance à un degré voisin du maximum* »³²⁴. Pour y parvenir, il est essentiel que l'ensemble des qualités caractérisant la force soient développées et perfectionnées : résistance, puissance musculaire, vitesse, adresse, virilité, techniques des exercices utilitaires, endurance aux intempéries, sobriété, etc. Mais lorsqu'il aborde la question du contrôle, Georges Hébert se voit contraint d'évacuer toutes celles ne pouvant satisfaire à des mesures concrètes. Pour la défense, par exemple, aucune évaluation n'est possible puisque cette aptitude n'est mesurable ni en temps, ni en distance. En outre, si l'instructeur chevronné peut juger d'une certaine résistance au froid ou apprécier la frugalité d'un sujet, il doit pour cela compter sur son expérience. Le coup d'œil du maquignon reste pourtant insuffisant pour mener une appréciation solide, tant les comparaisons qui en découlent sont souvent imprécises. Quant aux mensurations, elles ne permettent pas de dépasser le simple constat d'ordre esthétique ou plastique. En revanche, lorsqu'il s'agit de mesurer la vitesse, la résistance ou la force musculaire, « *toutes les épreuves doivent être mesurables à l'aide d'unités telles que la seconde pour les temps ; le centimètre pour les distances, les longueurs ou les hauteurs ; le gramme pour le poids des objets à lancer ou à soulever* »³²⁵. C'est donc par ce biais que s'opère d'abord la confusion entre athlétisme et hébertisme. Car si les courses s'exécutent sans chaussures à pointes, si les sauts et les lancers ne sont jugés fiables qu'à la condition d'être réalisés à la fois par le

³²⁴ Hébert, Georges, *L'éducation physique, virile et morale par la méthode naturelle*, tome 1, Paris, Vuibert, 1941 (2^{ème} édition), p.481.

³²⁵ *Ibid.*, p.498.

membre fort et le membre faible, il n'en reste pas moins que l'adoption de poids ou de distances conformes à la norme fédérale pousse à la substitution. Lorsque Georges Hébert décide, dès 1911, « *de mettre au point la question de la force physique, en définissant d'une manière précise les éléments qui la constituent et en donnant un moyen pratique de la mesurer* »³²⁶, il ne peut échapper à la tentation de prendre appui sur certaines épreuves de l'athlétisme de compétition. Ainsi en va-t-il des distances de courses comme le 100m ou le 1.500m, du lancer d'un poids pesant précisément 7.257kg³²⁷, ou bien encore de la référence faite aux records mondiaux dans ses tables de cotation³²⁸. Pour lui, seul un contrôle périodique des résultats peut à la fois guider le maître dans ses choix pédagogiques et stimuler les élèves dans la recherche du progrès. C'est en cela qu'il définit une série-type de douze épreuves qui, d'après lui, sont à la fois représentatives des principaux genres d'exercices naturels et de l'ensemble des constituants de la force utile. On y retrouve trois épreuves de course (100m pour la vitesse, 500m pour le demi-fond, 1.500m pour le fond), quatre épreuves de sauts (hauteur et longueur avec et sans élan), une épreuve chronométrée de grimper à la corde lisse, une épreuve de lever de poids, un lancer en distance (poids de 7.257 kg), un parcours de 100m en natation et une plongée sous l'eau³²⁹. Par ces choix, Georges Hébert montre que s'il reste fidèle aux principes fondateurs de sa méthode naturelle en y inscrivant un ensemble éclectique d'épreuves, il est aussi, par d'autres aspects, prisonnier du modèle athlétique fédéral. Certes, celles-ci peuvent être réduites en nombre ou adaptées en distance, selon le vécu préalable des élèves ou en fonction du sexe et de l'âge. Mais chaque fois la valeur de la force individuelle s'exprime par le total des points marqués à la table hébertiste, exactement comme le décathlon athlétique le met en œuvre avec la cotation internationale³³⁰.

Probablement conscient de cette limite quant au respect des postulats de sa méthode et soucieux de se démarquer du sport, il propose donc d'instituer le parcours épreuve. Conçu pour solliciter au maximum l'ensemble des gestes naturels et préserver les aléas des conditions d'exécution, unique garantie d'une démarcation vis-à-vis des activités sportives codifiées, ce parcours doit aussi pouvoir servir au contrôle des résultats. Et c'est précisément sur ce point que Georges Hébert s'enferme encore une fois dans le paradoxe. Car bien qu'il s'en défende, il ne peut échapper à tout ce qui organise le sport moderne, c'est-à-dire la performance. Pour être le support d'une comparaison interindividuelle de la force utile, le

³²⁶ Hébert, Georges, *Le code de la force*, Paris, Vuibert, 1941 (4^{ème} édition). Préface de l'édition de 1911 reprise dans celle de 1941.

³²⁷ Poids officiel de l'engin fixé par les normes internationales.

³²⁸ Records qu'il assimile aux « *limites de la puissance humaine* ».

³²⁹ Épreuves définies pour les jeunes gens et les hommes.

³³⁰ La table de cotation du décathlon est créée en 1912 par l'IAAF. Elle est donc postérieure à la table hébertiste.

parcours épreuve doit d'abord faire valoir une certaine stabilité dans son organisation, le condamnant à devenir l'inverse de ce qu'il est supposé être : « *si l'on désire avoir une véritable mesure de la valeur physique générale au moyen de l'épreuve parcours, il est nécessaire d'établir une échelle de performance cotée en temps. Pour que cette échelle soit suffisamment juste, il faut, sur un parcours bien établi, effectuer de nombreux essais de performances avec des sujets dont on connaît déjà la valeur personnelle [...]. Une telle échelle ne peut s'établir et servir que sur un parcours tracé et organisé une fois pour toutes dans un endroit donné* »³³¹. Autrement dit, le circuit se normalise et son potentiel éducatif lié à l'incertitude du milieu s'efface devant l'impérieuse nécessité de mesurer l'efficacité individuelle. Par cette soumission aux règles de l'évaluation, Georges Hébert transforme donc le parcours en véritable discipline athlétique. Au simple tableau d'épreuves proposé par le programme sportif, il oppose un ensemble d'exercices complets dont la standardisation devient un impératif. Bien que l'enjeu ne soit pas d'améliorer les conditions d'exécution pour accroître les performances, le rendement reste malgré tout l'objectif prioritaire. En définitive, le résultat est le même et rien ne permet de distinguer la logique du circuit de celle d'une course de vitesse. Il est juste fait appel à un éventail plus large d'aptitudes. À une proposition s'en substitue un autre, tout aussi inapte à résoudre le problème de l'illusion de la performance, la valeur physique partielle révélée par l'épreuve sportive n'étant pas moins factice que la valeur réelle soi disant évaluée par le parcours.

Mais le défenseur de la méthode naturelle est loin d'être convaincu de cela, tant il est persuadé de la validité de ses propositions : « *notons bien que le fait de subir des épreuves nombreuses dans différents genres d'exercices et d'effectuer leur exécution dans des conditions rustiques donne, mieux qu'en sport, la valeur réelle du sujet dans chaque genre d'exercice particulier. Le résultat n'est pas « enflé » ou exagéré par une préparation spéciale, par des conditions matérielles d'exécution plus ou moins artificielles, enfin par une excitation nerveuse factice. La performance est moindre qu'en épreuve sportive, mais plus conforme à la réalité pratique* »³³². Dans une logique d'opposition du sport contre l'EP, tout ceci est fort discutable. Car comme nous l'avons vu, l'artificialité des conditions matérielles est aussi une dimension présente dans les propositions de Georges Hébert. En outre, même si la ferveur populaire engendrée par certaines compétitions sportives pousse à l'excitation nerveuse du compétiteur, elle ne fait en réalité que la décupler, la finalité d'une production de performance suffisant, à elle seule, à la faire exister. Que dire encore de la nécessité de faire

³³¹ Hébert, Georges, *op.cit.*, 1941(a), p.143.

³³² Hébert, Georges, « L'illusion de la performance sportive », *L'éducation physique*, n°4, octobre 1947, pp.146-150.

varier les conditions d'entraînement ? N'est-ce pas là en quelque sorte une façon de se spécialiser dans l'adaptation ? Lorsqu'il compare deux sujets hypothétiques, l'un spécialiste d'une course athlétique et l'autre rompu aux exigences de la méthode naturelle, Georges Hébert ne peut que faire le constat suivant : confrontés l'un à l'autre à la spécialité du premier, le second ne pourra rivaliser. En revanche, « *si les hasards de la vie mettent un jour ces deux sujets dans l'obligation d'effectuer un parcours utilitaire sur une distance indéterminée, le second sujet affirmera sans aucun doute sa supériorité* »³³³. Aussi, si l'on admet que l'un est spécialiste de course à pied pendant que l'autre a appris à devenir un expert des parcours utilitaires, on comprend surtout qu'une forme de spécialisation s'est substituée à une autre. Mais plus encore, affirmer que la performance est moindre qu'en épreuve sportive, n'est-ce pas insidieusement concéder qu'une comparaison est possible entre athlètes spécialiste et complet ? Répondre par l'affirmative, ce que laissent ici sous-entendre les propos cités plus haut, c'est être finalement condamné à normaliser pour mesurer et entrer ainsi dans la confusion des genres.

Cette confusion est encore plus franche lorsque Georges Hébert évoque le concours d'athlétisme complet réservé à des sujets entraînés. Il explique que celui-ci peut s'organiser de trois façons différentes : d'après le nombre de points marqués à la table de cotation, par comparaison des temps mis pour réaliser le circuit ou par séries éliminatoires puis finale. Quelles que soient la formule adoptée et les précautions prises pour faire varier la nature des obstacles, l'enjeu reste le même : établir le meilleur total, aller le plus vite ou tout simplement gagner. En somme, bien qu'il s'agisse de ne pas tomber dans le piège d'épreuves standardisées, qui seraient alors confondues avec les spécialités sportives, l'écueil ne peut être totalement évité. Par la comparaison des performances nécessaires à la détermination d'un vainqueur, la logique sportive compétitive est induite. Le doute se renforce encore lorsque Jean Bouin, en personne, vient promouvoir les bienfaits de la méthode naturelle. Rare coureur capable de dépasser les 100 points au concours de l'athlète complet³³⁴, il est surtout connu pour avoir remporté le cross des nations à trois reprises, ainsi que la médaille d'argent du 5.000m des JO de Stockholm en 1912. Supervisé par Georges Hébert au collège d'athlètes de Reims, il est donc la preuve qu'un entraînement à base d'exercices utilitaires n'empêche pas la prouesse sportive. À l'inverse, certains records athlétiques sont détenus « *par de véritables phénomènes, quelquefois incapables [...] d'accomplir une performance moyenne dans un genre d'exercice demandant des aptitudes opposées à celles que réclame l'exercice dans lequel ils excellent. C'est ainsi que les leveurs de poids, détenteurs de records, sont, la*

³³³ *Id.*

³³⁴ En 1913, Jean Bouin remporte le concours de l'athlète complet avec un total de 113 points, score excellent.

plupart du temps, très inférieurs – sinon nuls – comme grimpeurs ou coureurs, ou bien que des champions sauteurs sont très insuffisants comme grimpeurs ou comme leveurs de poids »³³⁵. Condamné d'un côté, c'est pourtant le champion de haut niveau qui, d'un autre côté, vient justifier la pertinence de l'entraînement utilitaire et pousser la confusion à son paroxysme. Dans la lignée de leur mentor, les disciples de l'hébertisme contribuent, eux aussi, à entretenir le quiproquo. Ainsi, lorsque la FFEP lance la journée de l'athlète complet en 1943-1944, c'est bien pour que les meilleurs éléments puissent « *prouver la valeur et le fond de leur entraînement physique général* »³³⁶. L'étude du règlement permet alors de voir combien l'écart est parfois mince entre athlétisme et hébertisme, les concurrents s'affrontant dans un ensemble d'épreuves penchant tantôt d'un côté, tantôt de l'autre. Au saut en hauteur, le meilleur essai est pris en compte sous réserve qu'une distance minimale ait été franchie sur le mauvais pied. Au lancer du poids, le concurrent a le droit à trois tentatives de chaque bras, la performance à coter étant la moyenne du meilleur jet à droite et du meilleur jet à gauche. À ce niveau subsiste encore la logique utilitaire. En revanche, pour le saut en longueur, seul le meilleur bond réalisé sur le pied préférentiel est retenu. Il en va de même pour la course de vitesse, où le temps mis pour parcourir la distance fait office de référence pour juger de l'efficacité motrice. Dans ce cas, bien que les règlements ne soient pas aussi stricts que ceux régissant l'athlétisme international, le but visé n'en est pas moins identique. Si tout cela est avéré pour l'élite, la masse, quant à elle, est soumise à une autre formule : celle des journées d'éducation physique. Ici, les épreuves programmées ne sont pas régies par un but quantitatif, mais qualitatif. L'objectif consiste simplement à attester d'un niveau de performance minimal, gage d'un bon entretien ou d'une bonne condition physique, et non à réaliser des prouesses. Déterminées selon l'âge et le sexe, les performances planchers ont remplacé l'idée du record, illustrant que l'assimilation n'est pas toujours la règle et que la débrouillardise reste malgré tout une finalité essentielle.

À l'image de ses continuateurs, Georges Hébert apparaît donc soucieux d'opérer la distinction entre hébertisme et athlétisme et, au-delà, entre éducation physique et sport. Ainsi en va-t-il de la cohérence entre les finalités poursuivies et les propositions pédagogiques correspondantes. Mais le culte voué au contrôle des résultats le pousse parfois à certaines contorsions idéologiques. Bien qu'il s'en défende en restant fidèle à ses principes originels, c'est en adoptant l'idée d'une mesure rationnelle des progrès par l'utilisation de la seconde et du centimètre qu'il enferme sa méthode dans une homologie avec les sports modernes. Sans doute n'a-t-il pas d'autre solution car c'est aussi le prix à payer pour ne pas disparaître.

³³⁵ Hébert, Georges, *op.cit.*, 1941(b), p.507.

³³⁶ *L'éducation physique*, Supplément au n°1 du mois de mars 1955, p.2.

Conscient de cette lacune, Maurice Baquet n'hésite pas à s'en saisir pour emprunter le raccourci et faire entendre une autre voix : « *les courses, sauts et lancers, qui sont des exercices naturels ont, comme nous l'allons voir, une autre valeur. En les perfectionnant et en les réglementant, on ne les a pas déformés ainsi que certains l'insinuent, on a voulu pouvoir comparer équitablement la valeur des hommes et leurs performances. Courir, sauter, lancer sans contrôle et dans des conditions différentes, n'offre aucun attrait, l'homme aime savoir ce qu'il vaut, particulièrement lorsqu'il est jeune, il désire connaître ses forces et les mesurer à celles de ses semblables. C'est là un principe, une manifestation de la vie qui fait mieux comprendre l'engouement de la jeunesse pour notre sport. L'athlétisme séduit les jeunes gens, car il permet, grâce au chronographe et au mètre, de départager les individus et de leur assigner un rang en ce qui concerne leur valeur corporelle* »³³⁷. Si elle apparaît limitée, la filiation entre hébertisme et athlétisme n'en est pas moins visible. En tous les cas, elle illustre combien exercices utilitaires et sports athlétiques sont sans doute plus liés par cette dimension évaluative que par des perspectives d'ordre culturel, gestuel ou pédagogique. Quelles qu'en soient les origines, force est de constater que les analogies sont fortes et que l'école, à la charnière des années 1930-1940, hérite de ces deux modèles. Une vingtaine d'années plus tard, seul le second subsiste. Car si l'athlétisme « *est le musée le plus authentique, le conservatoire le plus précieux des gestes naturels de l'homme, la base et la matrice de toutes les disciplines du stade* »³³⁸, il est avant tout un sport ; sport que l'EP appelle de ses vœux au moment où le redécollage économique et la reconstruction du pays incitent à rechercher le progrès, comme si celui-ci incarnait un bonheur à reconquérir.

2. L'athlétisme est décrété « sport de base »

2.1. Aux origines d'un concept tenace

L'idée d'un athlétisme « sport de base » est extrêmement tenace. Ancrée depuis longtemps dans les représentations collectives, sa persistance résulte d'un phénomène enclenché à la fin des années 1930 et se poursuivant jusque dans les années 1960. Comme le souligne Pierre Arnaud, « *longtemps défendue par la profession, [cette notion] paraît illustrative de la légitimité d'une culture physique scolaire de base garantissant à tous les élèves un savoir moteur minimum* »³³⁹. Aujourd'hui encore, nombreux sont ceux qui

³³⁷ Baquet, Maurice, « Vertus de l'athlétisme », *L'OSSU*, n°6, 20 mars 1940, p.2.

³³⁸ Meyer, Gaston, *L'athlétisme*, Paris, La table ronde, 1962, p.17.

³³⁹ Arnaud, Pierre, in Arnaud, Pierre & Broyer, Gérard (sous la dir.), *op.cit.*, 1985, p.263.

considèrent que les actions motrices sur lesquelles se fonde cette activité (marcher, courir, sauter, lancer) sont à l'ensemble des sports ce que les lettres sont à l'écriture ou ce que les chiffres sont aux mathématiques, sorte de code génétique de la motricité sportive. Dès lors, l'athlétisme devient l'objet de tous les fantasmes quant à son impact sur l'éducation physique des jeunes. Si l'exemple précis ne reflète en rien l'opinion générale et si les mentalités ont considérablement évolué depuis cinquante ans, les propos de François Vuillet confirment cependant que l'idée n'a pas encore disparu. Pour cet enseignant, l'athlétisme est « *une école de la patience, de la volonté et de l'effort. Pour moi, [il] est un sport de base, les acquis vont pouvoir être utilisés dans les autres activités* »³⁴⁰. Mais c'est oublier un peu vite que ces quatre actions fondamentales n'ont rien de commun lorsqu'elles sont mises en œuvre pour lancer le poids, jouer au tennis ou au basket-ball. En ce sens, elles sont tout aussi artificielles que l'ensemble des techniques sportives dès lors qu'elles se réalisent dans un contexte réglementé et normalisé, dans le seul but de réaliser des performances maximales. Si l'on court, saute ou lance pour progresser en athlétisme, il en va de même lorsque l'on joue au rugby ou au handball. À l'inverse, à quoi sert-il de savoir franchir une haie, lancer le javelot ou maîtriser le Fosbury³⁴¹ pour pratiquer le cyclisme, l'équitation ou la natation ? Dès lors que l'on bouscule un peu cette notion même de « sport de base », l'argumentaire s'effrite rapidement et ne résiste pas longtemps au poids des éléments qui lui sont opposés. Non, décidément, si la pratique de l'athlétisme peut aider au développement de qualités physiques, morales ou intellectuelles réutilisables dans d'autres activités, le mécanisme du transfert n'est pas automatique et le processus inverse est tout aussi envisageable. Mais si les croyances sont tenaces, c'est certainement qu'elles remontent à loin et qu'elles ont été souvent redondantes.

Dès 1936, Maurice Bandeville, ancien Président de l'athlétisme au sein de l'USFSA, se penche sur la situation de l'athlétisme scolaire. S'il souligne les efforts réalisés en faveur de son implantation dans les lycées, collèges et écoles normales, il déplore avant tout la diffusion massive du football, activité sans doute plus attractive aux yeux des jeunes. C'est ainsi qu'une infime minorité des maîtres sont « *soumis au crible de l'athlétisme* »³⁴² qui, avec la natation, devrait être « *à la base de toute la pratique sportive* »³⁴³. Bien que l'expression ne soit pas encore prononcée, l'idée est déjà bien présente dans l'esprit du dirigeant. L'athlétisme

³⁴⁰ Vuillet, François, « L'athlétisme, une école de la volonté, de la souffrance », *Contrepied*, n°19, octobre 2006, pp.10-11. En outre, lors d'une interview télévisée sur France 3 le dimanche 1^{er} juillet 2012, à l'occasion des championnats d'Europe d'Helsinki, le DTN français Ghani Yalouz affirmait encore que l'athlétisme était un « sport de base » et invitait les professeurs d'EPS à le faire pratiquer aux élèves.

³⁴¹ Technique de franchissement dorsal de la barre, inventé par l'athlète américain Dick Fosbury dans les années 1960.

³⁴² Bandeville, Maurice, *op.cit.*, p.249.

³⁴³ *Id.*

est perçu comme une activité positionnée au sommet de la pyramide sportive, devant servir la cause des autres sports : « *nos équipes de football seraient les premières à bénéficier de la pratique de l'athlétisme qui donnerait à leurs hommes une vitesse et un style que la plupart du temps ils ne possèdent pas* »³⁴⁴. De la même manière, lorsque Léo Lagrange et Henri Sellier, respectivement Sous-secrétaire d'État à l'Organisation des Loisirs et des Sports et Ministre de la Santé publique, de l'EP, des Loisirs et des Sports sous le Front Populaire, décident de créer le BSP, le concept de « sport de base » demeure encore sous-entendu. Ce brevet de santé, exclusivement fondé sur des épreuves athlétiques, « *a pour objet de créer et d'entretenir chez ceux qui désireront l'obtenir le goût des exercices essentiels sans lesquels la spécialisation sportive prématurée risque d'être dangereuse et l'équilibre physique éphémère* »³⁴⁵. Activité « à la base », reposant sur des « *exercices essentiels* », l'athlétisme s'envisage donc bien, dès les années 1930, comme un « sport de base ».

2.2. L'impulsion de Vichy

En réalité, ce statut de « sport de base » s'affirme bien plus nettement sous le gouvernement de Vichy, dont l'objectif prioritaire en matière d'Éducation Générale et Sportive demeure, selon les propos de Jean Borotra, de rénover l'éducation pour « *refaire une jeunesse solide, à l'âme bien trempée* »³⁴⁶. L'expression est désormais officiellement prononcée puisque toute orientation sportive ne peut avoir lieu sans une solide formation préalable, « *par la pratique de l'EP Générale et des deux sports de base : athlétisme et natation* »³⁴⁷. Comme le montre Jean-Louis Gay-Lescot, la politique menée successivement par Jean Borotra³⁴⁸ et Joseph Pascot³⁴⁹ en faveur du sport et de l'EP révisé complètement la place accordée à ceux-ci dans le système éducatif français, et conduit à une certaine réussite malgré l'autorité du régime et la pénurie de la vie quotidienne : « *c'est à la base même, à l'École, que doit se créer l'ambiance sportive, se développer l'émulation, le caractère, le cran, l'esprit d'équipe, et naître le goût du sport, le beau sport* »³⁵⁰. Si la politique menée par le Front Populaire est ouvertement condamnée, les propositions avancées par la gauche de 1936 sont pourtant largement reprises. Le gouvernement de Vichy se positionne ainsi dans la

³⁴⁴ *Id.*

³⁴⁵ Brevet Sportif Populaire, fascicule de l'édition 1946. Extrait du rapport déposé au Président de la République le 9 mars 1937, retranscrit dans ce fascicule.

³⁴⁶ Borotra, Jean, *L'Éducation Générale et les Sports*, Conférences d'information, Commissaire Général à l'EGS, 23 mars 1942.

³⁴⁷ *Id.*

³⁴⁸ Du 7 août 1940 au 18 avril 1942.

³⁴⁹ De 1942 à 1944.

³⁵⁰ *Feuille d'information du CGEGS*, n°18, novembre 1942.

continuité des mesures dont il n'est pas l'initiateur, « *les inscrivant il est vrai, dans des perspectives politiques absolument différentes* »³⁵¹. Pour le Maréchal Pétain, « *il y avait à la base de notre système éducatif une illusion profonde : c'était de croire qu'il suffit d'instruire les esprits pour former les cœurs et pour tremper les caractères [...]. Nous nous attacherons à détruire le funeste prestige d'une pseudo-culture purement livresque, conseillère de paresse et génératrice d'inutilité [...]. La formation d'une jeunesse sportive répond à une partie de ce problème. Les projets actuels du ministère de la jeunesse visent à rendre à la race française santé, courage, discipline* »³⁵². Dans un projet de l'EGS qui vise à accroître la portée des disciplines d'action dans l'éducation de la jeunesse française, l'athlétisme occupe donc un rôle majeur.

Désormais, initiation sportive, travaux manuels, secourisme, chants ou autres jeux de plein air sont au programme d'une formation à la fois intellectuelle, physique et morale³⁵³. Pour servir cette politique, les IO du 1^{er} juin 1941 positionnent la méthode naturelle au centre des contenus à dispenser dans le cadre de l'EP scolaire, aux côtés de la gymnastique analytique, des sports ou de l'éducation rythmique. En outre, certains défenseurs de l'hébertisme souhaitent qu'une place à part soit accordée à l'athlétisme. Pour Ernest Loisel, l'initiation sportive « *appartient à l'âge scolaire et à l'école* »³⁵⁴. Elle doit être l'œuvre d'une EP censée familiariser l'enfant à cette idée de morale en action qu'incarne le sport et être confiée aux éducateurs. Et si la doctrine hébertiste devient un outil essentiel pour redresser le pays et apprendre à la jeunesse les principes d'une vie rustique, le sport doit aussi être utilisé dans la mesure où il incarne un puissant moyen d'éducation physique et morale. Surtout, les jeunes le trouvent attractif. Au cœur de cela, l'athlétisme et la natation méritent d'être considérés comme incontournables : « *l'initiation sportive, c'est d'abord l'initiation au sport individuel, à l'athlétisme. Course, saut, lancer sont à la fois gestes naturels et gestes sportifs. En poursuivre l'apprentissage en dehors des séances d'entraînement général c'est faire à la fois de l'éducation physique et du sport. L'athlétisme est le prolongement de l'EP. C'est à ce titre le sport éducatif par excellence. La préparation aux sports collectifs et aux sports de combat ne viendra qu'ensuite* »³⁵⁵. Dans un document daté du 12 mars 1941, portant sur les « *directives du commissariat de l'Éducation Générale et des Sports à l'usage de tous les*

³⁵¹ Gay-Lescot, Jean-Louis, *op.cit.*, 1991, p.15.

³⁵² *Ibid.*, p.23.

³⁵³ Giollito, Pierre, « L'Éducation Générale et Sportive : un essai non transformé », in Arnaud, Pierre, Terret Thierry, Saint-Martin, Jean & Gros, Pierre (sous la dir.), *op.cit.*, 2002, pp.53-58.

³⁵⁴ Loisel, Ernest, *Rapport sur la doctrine nationale d'EPS*, octobre 1940.

³⁵⁵ *Id.*

éducateurs »³⁵⁶, il est par ailleurs rappelé que le sport est le prolongement de l'entraînement physique général et qu'il est intimement associé à l'idée d'une lutte contre les autres, contre soi-même ou contre les éléments³⁵⁷. Parmi les sports individuels cités, l'athlétisme arrive en tête. On lit alors que par sa pratique, « *on acquerra une amplitude et une aisance de mouvements qui se traduira dans les gestes utilitaires de la vie courante. Marche, saut, course, lancer sont à la fois gestes naturels et gestes sportifs. L'athlétisme est le prolongement de l'EP et contribue à son perfectionnement. En particulier, la marche : exercice fondamental doit conserver son caractère utilitaire. La course : par son action fonctionnelle et virile, doit rester le premier des sports* »³⁵⁸. Vichy confirme ainsi l'idée selon laquelle l'athlétisme est une activité à part, puisque dans les instructions relatives à la doctrine de l'EGS, il est en effet stipulé qu'il « *est un sport de base essentiel. À ce titre, on peut le considérer comme le prolongement de l'éducation physique. Marche, course, saut, lancer appartiennent aussi bien à l'éducation physique générale qu'aux sports. Par la pratique de l'athlétisme, on acquiert à la fois l'aisance des gestes utilitaires et l'efficacité des gestes sportifs* »³⁵⁹. Essentiel pour servir le projet politique du CGEGS, il devient un bon ambassadeur pour assurer la transition entre l'EP et les sports. Véritable support hybride, centaure des activités physiques et sportives, mi-éducation physique, mi-sport, il est, de par sa constitution même, le trait d'union entre les deux mondes.

Cette idée d'un athlétisme « sport de base », esquissée par le Front Populaire, est donc assez largement reprise durant la période Vichyste, confirmant la filiation des deux gouvernements en matière d'EP et de sport. Même si des points de divergence existent, Vichy semble plus marqué par la reprise des actions antérieures que par l'innovation véritable. Cette continuité s'illustre essentiellement par ce souci manifesté chaque fois de restaurer puis de surveiller l'état physique du pays, projet dans lequel l'athlétisme, de par son statut, tient une place centrale. Telle est l'idée reprise par le second Commissaire Général à l'EGS Joseph Pascot, lorsqu'il affirme que « *si l'athlétisme, natation sont, comme nous l'avons voulu à la base de toute vocation sportive, et, en fait, doivent entraîner de plus en plus tout jeune français vers ces domaines de l'air et de l'eau où s'épanouiront son âme et son corps, elles n'en constituent pas moins une manière d'enseignement supérieur si nous les comparons aux seuls exercices de l'EP* »³⁶⁰. Hisser l'athlétisme au rang de « sport de base » est donc bien une

³⁵⁶ Il s'agit du 7^{ème} projet préparatoire aux IO de 1941.

³⁵⁷ Il permet donc de mettre en œuvre l'adage d'Henri Bergson, pour qui « *vivre consiste à agir* ». Cet adage est d'ailleurs explicitement cité dans les IO de 1941.

³⁵⁸ IO du 1^{er} juin 1941 (7^{ème} projet).

³⁵⁹ IO du 1^{er} juin 1941.

³⁶⁰ CAC, versement 19770273/4. Note du Colonel Joseph Pascot, 1943.

volonté affichée de la part des dirigeants de l'EGS et fait partie d'un réel projet politique de redressement national. En témoigne la coupe du Maréchal remise à l'AS Montferrandaise en 1943, destinée à récompenser l'association sportive ayant le mieux œuvré pour la formation de la jeunesse³⁶¹. L'enjeu vise bien à faire intégrer l'idée que nul ne peut réussir dans les activités sportives sans s'être adonné à une pratique sérieuse et rigoureuse de l'athlétisme. En l'accréditant « sport de base », le CGEGS tient à en faire l'antichambre de la pratique des autres sports et à le positionner au sommet d'une hiérarchie : « *jeune français, [...] tu as négligé l'athlétisme pour pratiquer exclusivement des sports qui attireraient davantage la foule. N'est-ce pas là une grave lacune ? Est-ce que dans ces sports auxquels tu t'es voué avec autant de passion, « la classe internationale » ne t'a pas été le plus souvent refusée à cause de l'insuffisance de tes qualités athlétiques et notamment à cause de la façon barbare dont tu te servais de tes jambes, dont tu forçais ta respiration, dont tu prodiguais tes efforts ? L'athlétisme t'aurait enseigné tout cela pour le plus grand bien du football, du rugby, de la boxe, du cyclisme, du tennis, du basket-ball, du hockey que tu aimes et pratiques avec raison. Il est d'autres sports auxquels il est souhaitable que tu t'adonnes parce que ce sont des sports complets [...]. Tu auras cependant toujours intérêt à pratiquer, parallèlement à tous ces jeux et à leur entraînement sévère, l'athlétisme qui, en cultivant tes qualités de détente, donnera une note d'élégance à ta silhouette et, t'aidant à lutter contre ta propre pesanteur, fera de toi un homme capable des plus beaux exploits* »³⁶². C'est donc sur le mode de la propagande que le CGEGS assène ses idées. Tout jeune désirant s'adonner au sport et à la compétition sans passer par les courses, les sauts et les lancers est ainsi condamné à plafonner et à ne jamais connaître l'excellence. Compte tenu du lourd passif laissé par le régime de la collaboration, on pourrait penser que c'est sur le mode de la rupture idéologique que les responsables politiques des gouvernements suivants viennent se positionner. En fait, la réalité est tout autre puisqu'une nouvelle fois c'est la continuité qui prévaut.

2.3. À la poursuite d'un idéal

À la Libération, l'heure est à la rupture et le dirigisme de Vichy est vivement condamné par l'opinion publique. L'armistice du 8 mai 1945 scelle la victoire des Alliés et la défaite de l'Allemagne nazie, ouvrant une période d'épuration et d'élimination de toutes celles et ceux qui ont collaboré avec le III^{ème} Reich. Malgré tout, le rationnement imposé à la

³⁶¹ *Éducation générale et sports*, Bulletin mensuel du CGEGS, n°19, décembre 1943.

³⁶² Anonyme, *L'athlétisme, base de la formation sportive*, ouvrage de propagande du CGEGS, non signé (archives personnelles).

population ainsi que les pertes humaines et matérielles subies par le pays³⁶³ rendent le quotidien des Français bien difficile. Ajoutée à cela, la pénurie en matière de logements, de toilettes ou d'eau courante fait de la renaissance physique de la France une idée somme toute relative. À l'image du pays, les IO du 1^{er} octobre 1945 sont également marquées par cette volonté de rupture avec l'histoire récente. Professeurs et maîtres d'EP sont invités à laisser la place à l'éclectisme : « *il faut mettre un terme à l'obligation faite aux professeurs de pratiquer une seule méthode, imposée uniformément à tous. Tout enseignant peut laisser libre cours à sa personnalité et à son initiative, en vue d'obtenir les meilleurs résultats* »³⁶⁴. Hygiénisme et gymnastique de maintien, jeux, méthode naturelle ou initiation sportive sont donc désormais susceptibles de servir une formation complète et équilibrée des jeunes écoliers. Plus aucun obstacle particulier ne se dresse sur la route des défenseurs de l'athlétisme, et l'idéologie impulsée par Vichy continue de prospérer aux travers des discours et des écrits de nombreux acteurs.

Au premier rang de ceux-là, les hommes politiques ont le pouvoir de rendre la parole officielle. Pour Gaston Roux, Directeur Général de l'EPS de 1946 à 1958, l'athlétisme est la « *base de tous les sports* »³⁶⁵. En visite à la FFA au mois de février 1947, l'ancien Directeur de cabinet de Léo Lagrange rappelle qu'il continue de porter toute son attention sur ce « *sport ingrat, sport de base et qui a besoin de tous les encouragements* »³⁶⁶, confirmant ainsi les propos d'André Marie, Ministre de l'Éducation nationale, pour qui « *une formation complète donnée à la jeunesse ne saurait se concevoir sans l'éducation physique et sportive. Or, parmi les sports, l'athlétisme mérite une attention particulière ; il est lui-même une éducation. N'est-ce pas d'ailleurs par l'essor de leur athlétisme que se distinguent les nations chez qui le sport est devenu vraiment un style de vie ?* »³⁶⁷. Comme les propos du Ministre l'attestent, le crédit éducatif accordé à l'athlétisme est grand et se trouve confirmé jusque dans les actes. Ainsi, Jean Masson, Secrétaire d'État à l'enseignement technique au sein de la jeunesse et des sports, se prononce-t-il lui aussi en sa faveur, en incitant l'OSSU à approfondir les efforts entrepris : « *de toutes les activités sportives qui peuvent être proposées aux jeunes gens de nos écoles, l'Athlétisme est, sans aucun doute, celle qui présente la plus haute valeur de formation [...]. C'est pourquoi [...] j'ai prié les dirigeants de l'OSSU d'accentuer encore*

³⁶³ Berstein, Serge & Milza, Pierre, *Histoire de la France au XX^{ème} siècle (1930-1958)*, tome 2, Paris, Perrin, 2009(a).

³⁶⁴ IO du 1^{er} octobre 1945, BOEN n°49 de 1945, pp.3343-3350.

³⁶⁵ *L'entraîneur d'athlétisme*, n°2, juillet-août 1953, p.3.

³⁶⁶ *L'athlétisme*, n°33, 1^{er} mars 1947.

³⁶⁷ *L'entraîneur d'athlétisme*, n°1, mai-juin 1953, p.1.

leurs efforts en faveur de ces disciplines »³⁶⁸. Par cette injonction, il confirme et soutient la teneur de la circulaire adressée par Charles Brunold, Directeur de l'enseignement secondaire, demandant aux chefs d'établissements de bien vouloir dispenser de cours tous les élèves des AS participant aux épreuves départementales d'athlétisme du mois d'avril 1953³⁶⁹.

Si l'idée d'un athlétisme « sport de base » se confirme sous la IV^{ème} République, les propos de Maurice Herzog illustrent que la continuité est de mise après 1958 et que les idées sont décidément tenaces. Lors du discours qu'il tient à l'occasion du troisième congrès de l'Association Internationale des Entraîneurs d'Athlétisme³⁷⁰ au mois d'août 1961 à Paris, le Haut-commissaire à la Jeunesse et aux Sports « fait l'éloge de l'athlétisme, sport complet aux gammes multiples, exigeant les plus hautes qualités de persévérance et de sérieux »³⁷¹. Il dit vouloir favoriser « au maximum la généralisation en France de la pratique de l'athlétisme considéré comme un sport de base, persuadé que le meilleur moyen et le plus noble de faire se dégager des élites est de multiplier le nombre des pratiquants »³⁷². Ainsi, la généralisation de la pratique athlétique ne doit pas seulement servir l'élite de la FFA, mais celle de l'ensemble du paysage sportif national. Par ce biais, la fédération dirigeante fait coup double. En démocratisant l'accès aux courses, sauts et lancers, les pouvoirs publics servent non seulement les intérêts de l'athlétisme de haut niveau en élargissant la base du recrutement, mais ils promettent surtout à la FFA qu'aucun talent ne lui échappera, puisque tous les jeunes auront, un jour où l'autre, l'occasion de s'y adonner ; vœu pieux bien entendu, mais auquel les dirigeants ne peuvent tout de même pas demeurer insensibles. Pour la ligue d'Anjou, qui prône un programme d'EP scolaire à base d'athlétisme, si le but de l'école consiste en la transmission d'une « culture générale, celle de l'éducation corporelle doit être à base d'athlétisme. Seul l'athlétisme peut dispenser des connaissances de base d'une spécialisation sportive ultérieure, et plus généralement d'un humanisme corporel »³⁷³. Soucieux de joindre les actes à la parole et de donner les moyens financiers à sa politique, le héros de l'Annapurna parvient même à faire dégager les fonds nécessaires à la pratique et à la promotion des sports considérés comme fondamentaux. Selon l'avis présenté à l'Assemblée Nationale au nom de la commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur le projet de loi de finances, « le

³⁶⁸ L'OSSU, n°133, 1^{er} mars 1953.

³⁶⁹ Note de service du 15 janvier 1953, BOEN n°4 du 22 janvier 1953, p.305.

³⁷⁰ Les deux premiers congrès ont lieu en 1956 à Berkeley (USA) et à Athènes (1958). L'association internationale des entraîneurs d'athlétisme a plusieurs objectifs : 1° créer un tissu de relations entre les entraîneurs d'athlétisme du monde entier ; 2° organiser des congrès et en publier les comptes-rendus ; 3° s'informer sur le développement de la recherche scientifique appliquée à l'entraînement ; 4° créer les moyens de diffuser à tous les entraîneurs du monde, les connaissances et documents d'informations ; 5° coopérer avec les différentes fédérations nationales pour faire progresser le mouvement athlétique.

³⁷¹ CAC, versement 19770709/1. Brochure éditée à l'occasion du troisième congrès de l'AIEA, mars 1961.

³⁷² Id.

³⁷³ L'athlétisme, n°61, mars 1959.

*budget 1963 fait une place particulière aux sports de base : natation, athlétisme, gymnastique. Les fédérations intéressées à ces disciplines sont donc soutenues en proportion de leur rôle »*³⁷⁴. Mais bien que le crédit financier soit conséquent et dirigé en faveur d'une politique de développement pour la jeunesse, l'investissement consenti n'en reste pas moins très insuffisant pour rattraper le retard accumulé, notamment en termes d'infrastructures. Dans ce contexte de pénurie humaine et matérielle, la FFA jouit donc d'une position plutôt favorable en matière d'investissements publics, par le simple fait qu'elle promeut un « sport de base ».

Avant le passage de Maurice Herzog au Haut-commissariat, Raymond Sergeant pressent déjà que cette idée, à force de persuasion, va certainement s'ancrer de manière durable dans les mentalités. Lorsqu'il est élu à la tête de la FFA en 1954, après l'intérim de René Pisticcini, il affiche publiquement que le « *nouveau bureau a pris sa tâche à cœur, et qu'il fera de son mieux pour redonner à notre athlétisme la considération à laquelle il a droit, comme sport de base et olympique* »³⁷⁵. Profitant de la tribune fédérale pour faire perdurer la croyance, le nouveau Président de la FFA saisit aussi l'occasion de franchir un palier dans la revendication idéologique, puisque désormais, le statut de « sport de base » ne doit plus être un possible, mais bien un droit. À cet égard, les pouvoirs publics sont rappelés à leurs promesses et il leur est demandé de faire de l'athlétisme une activité incontournable dans la formation physique et sportive de la jeunesse française. En 1967, le DTN Robert Bobin affirme encore que « *l'athlétisme sera toujours le sport classique et noble par excellence, le premier sport olympique car, étalon de la valeur physique, il en est en même temps la base et le couronnement* »³⁷⁶. « *Alphabet* » ou « *solfège* » moteur, il est « *d'abord sport de formation pour tous avant de devenir sport de compétition supérieur* »³⁷⁷. Mais pour parvenir à leurs fins, les responsables fédéraux ne peuvent s'en tenir à ce simple constat. Pour que le discours soit convaincant, il leur faut aller plus loin et montrer tout ce que l'activité est susceptible de transmettre aux élèves sur le plan éducatif, la conquête de l'école étant à ce prix : « *le but final de l'école ne serait donc pas le résultat métrique ou chronométrique, mais ce qui est beaucoup plus appréciable, un but moral, une tournure d'esprit, une ambiance, une morale. Une morale dont les éléments seraient : découverte du corps et importance de la santé ; habitude du stade, du gymnase, de la nature ; goût de l'effort, de la souffrance, apprentissage pénible ; beauté de l'effort désintéressé, gratuit ; importance du travail et de sa priorité sur*

³⁷⁴ CAC, versement 19870192/27. Annexe au PV de la séance de l'Assemblée Nationale du 10 janvier 1963.

³⁷⁵ *L'athlétisme*, n°11, février-mars 1954, p.1.

³⁷⁶ Bobin, Robert, « Athlétisme », in Caillois, Roger (sous la dir.), *Jeux et sports*, Paris, Gallimard, 1967, pp.1233-1250.

³⁷⁷ *Id.*

les aptitudes ; amour du mouvement en général et de l'athlétisme. Si l'école doit et peut atteindre ce but, il faut que les pouvoirs publics assurent sans tarder : une hiérarchisation des valeurs, une priorité chronologique et un programme de travail à base d'athlétisme. [Ainsi en va-t-il de] la rénovation du sport français »³⁷⁸.

À force de matraquage idéologique, l'idée fait donc son chemin et, par capillarité, pénètre d'autres sphères professionnelles. Comme les hommes politiques ou les dirigeants fédéraux, nombreux sont aussi les journalistes, institutionnels de l'EP scolaire ou autres médecins à être d'autant plus convaincus qu'ils ont parfois eux-mêmes fréquenté les pistes. C'est notamment le cas de Raymond Boisset, recordman de France du 400m et Inspecteur Général, lorsqu'il affirme qu'« appuyé sur une masse nombreuse de pratiquants enthousiastes, illustré par une élite de champions qui, en battant des records, repousse sans cesse les limites qui semblaient posées à l'effort humain, l'athlétisme mérite donc bien son titre de sport de base et sa place de premier des sports »³⁷⁹. En plus d'être « à la base », il est aussi « premier », signifiant que c'est par lui que se mesure la vitalité sportive d'un pays. En plein contexte de guerre froide, il devient donc un enjeu dans la comparaison internationale, les progrès de chaque nation se mesurant désormais aussi par l'amélioration des performances athlétiques de leurs sujets. C'est ainsi qu'après avoir rappelé le palmarès des athlètes français lors des JO de 1948, Robert Hervet s'interroge sur les résultats potentiels qui se profilent en vue d'Helsinki. Déplorant la baisse du nombre de licenciés, ainsi que celles des performances tricolores, il craint que la situation ne s'aggrave au moment du rendez-vous finlandais. De là, le parallèle est vite établi pour revendiquer la prise en charge prioritaire de l'athlétisme, sport « pratiqué par tous les peuples, naturellement ou artificiellement. Il est, par rapport aux autres sports, en matière d'éducation, ce que la méthode globale est à la méthode analytique. On est athlète avant d'être footballeur, rugbyman, handballeur [...]. Comment pratiquer raisonnablement d'autres spécialités si l'on court, saute et lance en dépit du bon sens ? »³⁸⁰. Mais c'est bien parce qu'elle autorise des comparaisons entre individus, et plus largement entre nations, que l'activité doit s'inscrire définitivement au fondement même de toute éducation physique et sportive. Ainsi, « on saura si l'homme de l'an 3000 est physiquement supérieur à l'homme de 1950 grâce à l'athlétisme, à la natation et à l'haltérophilie. Ce sont des sports exacts, ce sont des sports tests. Les autres branches laissent trop de place à la comparaison arbitraire. En conséquence, l'athlétisme doit être à la base de l'orientation

³⁷⁸ *L'athlétisme*, n°61, mars 1959.

³⁷⁹ Rossini, Marcel, *L'athlète*, Paris, Kléber, 1949. Préface de Raymond Boisset, p.5.

³⁸⁰ Hervet, Robert, « Le sport olympique n°1 manque de bras, de jambes et de têtes », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°12, novembre-décembre 1950, pp.6-7.

sportive »³⁸¹. Robert Hervet incite même à la conquête de la jeunesse par l'intermédiaire de l'école, de l'armée ou des associations corporatives. Il appelle également la presse à soutenir l'organisation des épreuves de masse et à diffuser dans ses pages des conseils aux néophytes sur la pratique de l'athlétisme. L'œuvre de militantisme et de propagande impulsée par les responsables de l'EGS se poursuit donc bien longtemps après la Libération. Elle se voit même accorder un certain crédit scientifique lorsqu'elle est relayée par la parole médicale. Ainsi, pour le Professeur Chailley-Bert, Directeur de l'Institut d'EP de Paris et membre de la faculté de médecine, c'est par la pratique de l'athlétisme que l'individu est susceptible de développer des qualités physiques nécessaires aux autres sports. Il est donc bien la grammaire de ceux-ci, un « *sport de base, parce qu'il est fait de gestes naturels et simples, qui sont, en réalité, à la base des gestes élémentaires de presque tous les sports* »³⁸². Mais bien qu'elle soit très largement répandue, cette croyance n'est pas pour autant partagée par tous les acteurs, certains d'entre eux la critiquant même parfois sévèrement.

2.4. Une minorité peu entendue

En effet, plusieurs personnalités ne semblent pas convaincues par l'argumentaire déployé et la critique naît dès 1944 sous la plume de Robert Marchand. Dans un ouvrage intitulé « *Les athlètes sur le stade* », l'ancien international olympique aux JO d'Amsterdam (1928) et de Berlin (1936) sur 110m haies, s'appuie sur le simple bon sens pour contredire l'idée selon laquelle l'athlétisme serait un « *sport de base* », « *un sport ingrat* » ou bien encore « *le plus beau des sports* ». En ce sens, il s'inscrit à contre-courant des slogans propagandistes que tente de propager le CGEGS. Il explique que les promoteurs de l'athlétisme n'ont aucunement le droit de lui associer ce statut particulier, en lieu et place de n'importe quelle autre activité. Comme il est bien rare de voir un lanceur s'aligner sur un concours de saut ou un sprinteur prendre le départ d'une course de fond, il est tout aussi peu fréquent d'observer les athlètes confirmés s'adonner à d'autres disciplines : « *et même s'il en était ainsi, si tous les hommes du stade étaient des athlètes complets à l'égal de Géo André*³⁸³, *en quoi l'athlétisme aurait-il, plus que l'aviron, la natation, la lutte ou la boxe, droit au titre de sport de base ?* »³⁸⁴. Poursuivant son argumentation, Robert Marchand se refuse également

³⁸¹ *Id.*

³⁸² Chailley-Bert, Paul, « L'athlétisme, sport de base...parce que sport naturel et simple », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°2, juillet-août 1953, p.5.

³⁸³ Membre du Stade Français puis du Racing club de France, Géo André compte quatorze sélections en équipe de France entre 1908 et 1926. Athlète complet, il participe aux JO de 1908, 1912, 1920 et 1924.

³⁸⁴ Marchand, Robert, *Les athlètes sur le stade*, Paris, Susse, 1944, p.9.

à idéaliser l'image de l'athlète et des efforts qu'il est censé fournir pour devenir un champion. Pour lui, l'athlétisme n'est pas une activité sportive plus ingrate qu'une autre. Il est tout aussi difficile d'y conquérir la victoire qu'en cyclisme, en natation ou ailleurs, et la rigueur de l'entraînement, les privations et les souffrances à endurer sont identiques à celles de tout sport individuel. Enfin, l'idée d'un athlétisme incarnant « *le plus beau des sports* » ne lui paraît pas moins infondée. Pour cela, point de preuve à apporter sinon se demander pourquoi un bon boxeur ou un bon rameur préférerait l'athlétisme au sport dans lequel il excelle. Il n'y a ainsi aucune raison évidente et objective de juger l'exploit d'un athlète plus beau que celui d'un autre sportif. Finalement, pour Robert Marchand, « *l'athlétisme n'a pas besoin de ces slogans. Il se suffit à lui-même. Et c'est lui faire injure que de le parer des ces oripeaux publicitaires* »³⁸⁵.

Sous des considérations plus pédagogiques, Maurice Baquet ose, lui aussi, défier l'idéologie officielle et pose la question suivante : « *faut-il réviser la notion des sports de base ?* »³⁸⁶. Personnalité influente du monde de l'EP, sorti major de l'école de Joinville en 1919 puis entraîneur d'athlétisme et Directeur adjoint de l'INS entre 1945 et 1960, il constate le succès grandissant des sports collectifs dans la population, comparativement à celui des « sports de base » que sont l'athlétisme et la natation. Pour lui, le problème relève du lien qui s'établit entre l'élève et la matière. Entre 1945 et 1947, la FFA perd environ 20.000 licenciés, soit près de 36% de son effectif recensé à la Libération. La FFN, quant à elle, passe de 30.000 licenciés à 24.000, tandis que dans le même temps, les effectifs de la FFF croissent de plus de 53% (de 300.000 à 460.000) et ceux de la FFBB de près de 250% (de 32.600 à 81.000)³⁸⁷. Pour Maurice Baquet, ce constat doit engager la réflexion et aboutir à condamner la vision austère du sport que l'on soumet généralement à l'enfant, et qui selon lui, ne bénéficie ni à l'un, ni à l'autre : « *la conception de l'exercice ou du sport par devoir et par raison ne provoque généralement pas l'adhésion et l'enthousiasme des jeunes* »³⁸⁸. Implicitement, ce ne sont donc pas les sports de base qui sont critiqués, mais bien leur statut, qui condamne les jeunes à les subir plutôt que d'y adhérer sur la base du volontariat. Le problème de la motivation n'est donc pas dans l'activité, mais bien dans l'utilisation qui en est faite. Il faut alors changer de pédagogie : « *la régression ou la stagnation de certains sports provient d'un manque de psychologie et d'un esprit défavorable à la diffusion de l'idée sportive. Il faut*

³⁸⁵ *Ibid.*, p.10.

³⁸⁶ Baquet, Maurice, « Faut-il réviser la notion de sport de base ? », *Héraclès*, n°31, décembre 1948, pp.3-4 et n°39, septembre-octobre 1949, pp.6-7.

³⁸⁷ *Id.* Pour la FFA, les chiffres annoncés par Robert Marchand ne correspondent pas tout à fait à ceux que nous avons trouvés (cf. Annexe 8).

³⁸⁸ Baquet, Maurice, *op.cit.*, 1948.

innover et proposer de nouvelles formules correspondant aux désirs et aux besoins des jeunes »³⁸⁹. C'est en permettant de faire venir par eux-mêmes les enfants sur les terrains de sport que l'on pourra juger de leur valeur physique. Pour cela, les sports collectifs constituent un moyen très efficace pour les séduire et les conduire sur les chemins du stade. Conséquence de sa position particulière, l'athlétisme ne bénéficie pas d'une image très attractive auprès de la jeunesse scolaire et Maurice Baquet le perçoit très bien. Sport dur, pénible, voire repoussant parce qu'imposé, il ne peut guère rivaliser face à l'attrait dont jouissent le football, le basket-ball ou le handball. L'éducateur doit donc inverser le processus et s'appuyer justement sur ces derniers pour que les jeunes se soumettent à un entraînement physique généralisé. Ce n'est pas le support qui compte, mais bien l'utilisation que l'on en fait et la finalité vers laquelle on tend. En ce sens, la notion de « sport de base » est « *fausse si on ne précise pas qu'il s'agit non pas d'un sport, mais d'un ensemble de sports ; car aucun d'entre eux n'est parfait, ni complet [...]. En résumé, s'il s'agit de conquérir la masse, le sport de base peut être un sport collectif ; s'il s'agit au contraire de dégager une élite athlétique, le sport de base sera constitué par un sport mesuré ou chronométré avec une rigueur mathématique, exemple : l'athlétisme, l'haltérophilie, la natation* »³⁹⁰.

Si Maurice Baquet choisit l'argumentaire pédagogique comme fondement de sa critique, d'autres préfèrent s'attaquer à la dimension technique et artificielle de l'athlétisme. C'est l'option prise par Marcel Beaujean, membre de la ligue belge d'EP, qui dénonce une prolifération des sports de base. Selon lui, si l'idée est communément admise que l'athlétisme en fait partie, elle devient beaucoup plus contestable dès lors que ces activités sont envisagées comme étant techniquement artificielles. Cette déréalisation propre à la technique sportive, condamnée par les hébertistes, fait perdre au geste toutes ses dimensions utilitaires pour le mettre au service de la seule performance. Pour appuyer sa démonstration, Marcel Beaujean prend l'exemple de la course de haies, dont la simple normalisation des distances, intervalles ou hauteurs d'obstacles suffit à mettre en évidence ce que l'épreuve a de conventionnel. Avec la codification des règlements, l'espace de pratique se normalise. Il se fixe une fois pour toutes et condamne le pratiquant à adopter une motricité de plus en plus sclérosée et, par conséquent, de moins en moins riche. Parce qu'il a perdu tout ce qu'il avait d'utilitaire, l'athlétisme fédéral n'a plus rien d'un « sport de base ». Cette qualité reste l'apanage des seuls gestes naturels, comme peuvent encore l'être un lancer de précision ou un saut en profondeur. Ainsi, pour l'hébertiste belge, « *si la qualification de " sport de base " devait être attribuée à des spécialités qui justifieraient d'une valeur éducative et utilitaire supérieure, ce qui précède*

³⁸⁹ *Ibid.*, p.4.

³⁹⁰ *Sport et plein air*, n°128, 15 septembre 1959.

*montre que, dans les formes pratiquées actuellement, aucune spécialité sportive ne peut revendiquer une telle supériorité et qu'en conséquence il ne paraît pas possible d'accorder à l'une ou l'autre d'entre elles la qualité de " sport de base " »³⁹¹. Ici, le socle fondateur de toute motricité demeure l'apanage de la méthode naturelle. Bien qu'il n'appartienne pas à cette mouvance et défende l'idée d'une éducation sportive, Justin Teissié adopte pourtant une démarche assez semblable à celle-ci. Dans son « *Essai d'une systématique* », il se revendique clairement d'une EP fondée sur le sport : « *le puissant intérêt que représente celui-ci pour la jeunesse, montre non seulement qu'il serait vain de vouloir le détruire, mais qu'il est regrettable de se priver d'un aussi puissant moyen d'éducation et de discipline morale [...]. [En ce sens], il ne saurait être question de distinguer les objectifs de base de l'Éducation sportive de ceux que nous avons assignés à l'éducation physique* »³⁹². Si à aucun moment il n'aborde la question des « sports de base », c'est tout simplement que la logique même de sa démarche en exclut l'existence. Ce qui compte chez lui, c'est bien la défense d'une EP sportive, mais construite autour d'une approche par les fondamentaux : maîtrises des déplacements, du corps propre, des engins et des oppositions. La classification adoptée ne laisse donc la place à aucune activité en particulier, puisque chacune d'entre-elles est susceptible de solliciter un ou plusieurs des quatre constituants de la motricité. Par ses propositions, Justin Teissié montre ainsi que d'autres voies sont possibles pour l'EP et, tout en valorisant l'appui sur les pratiques sportives, il condamne implicitement l'existence d'une quelconque hiérarchie entre celles-ci.*

Enfin, pour Georges Belbenoit, Inspecteur Général et membre de l'UFOLEP, c'est l'exemplarité étrangère qui sert la contestation. S'appuyant sur un voyage d'études qu'il mène aux USA en 1946-1947, il explique que l'athlétisme « sport de base » est une idée totalement étrangère aux Américains, ces derniers ne le considérant pas comme une voie d'accès vers d'autres sports. Aux États-Unis, l'athlète complet est celui qui a su se réaliser dans les quatre sports majeurs que sont le football³⁹³, le basket-ball, le baseball et l'athlétisme. Par conséquent, il n'y a aucune raison valable justifiant l'attribution d'un tel statut à une quelconque activité, la course du sprinter ou du crossman n'ayant aucun rapport avec celle que doit pouvoir maîtriser un footballeur devant se jeter en avant pour bousculer une défense ou crocheter pour éviter l'adversaire. Ce n'est pas en pratiquant l'athlétisme standardisé que le basketteur est susceptible d'apprendre à démarrer et à s'arrêter sur de très courtes distances,

³⁹¹ Beaujean, Marcel, « Prolifération des systèmes et sports de base », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°53, septembre-octobre 1957, pp.31-32.

³⁹² Teissié, Justin, « Essai de systématique », *EPS*, supplément au n°83, novembre 1966, p.28.

³⁹³ Il s'agit ici du football américain.

capacité qu'il est pourtant nécessaire de maîtriser dans ce sport. Le point de vue adopté outre-Atlantique est donc sensiblement différent et original, comparativement à celui diffusé en France. Tandis que nous gratifions l'athlétisme d'un statut particulier dans l'éducation et la formation physique générale, les Américains mettent plusieurs sports au même niveau. Si l'élève manque de vitesse ou de détente, le basket-ball peut tout aussi bien les lui apporter que les courses ou les sauts. C'est à l'éducateur d'adapter le travail dans l'activité pour atteindre le résultat souhaité : *« faites pratiquer à chaque athlète des sports suffisamment variés et complémentaires. Vous arriverez ainsi, et bien plus sûrement, au développement d'ensemble que vous cherchez »*³⁹⁴. Ainsi, l'EP américaine est-elle entièrement sportive, peu importe le support choisi pourvu qu'il autorise l'atteinte des buts éducatifs fixés. Si l'opinion dominante en France voit dans l'athlétisme un ensemble d'activités spontanées de l'espèce humaine, influence de la méthode naturelle oblige, les Américains considèrent, quant à eux, que cette spontanéité appartient à l'enfant et se traduit par le sport vers lequel il choisit de s'orienter. Telle est alors la base sur laquelle il s'agit de s'appuyer pour organiser son EP.

3. Naît-on athlète ou le devient-on ?

3.1. L'athlétisme ne fait pas crédit

D'un point de vue anthropologique, l'effort athlétique relève à la fois d'une dimension physique, biologique et d'une autre plus psychologique, plus morale. Tandis que la première renvoie à l'idée d'une possible hérédité des caractères acquis, donnant à l'athlétisme des vertus eugéniques par sélection des meilleurs éléments de la race, la seconde s'incarne plutôt dans la démonstration d'un pouvoir de la volonté sur le corps, l'effort désintéressé de l'athlète ne pouvant être que celui d'un sujet d'exception³⁹⁵ : *« par les jeux et les exercices athlétiques, nous voulons créer une école où la volonté se développe et se fortifie, une école qui fait l'homme d'action, celui qui sait vouloir, oser, entreprendre, organiser, gouverner et être gouverné »*³⁹⁶. Pour René Murlon, ancien international entre 1912 et 1926³⁹⁷ puis Directeur des équipes de France, l'athlétisme se présente à la fois comme un espace de récréation, mais également comme une véritable école de la volonté : *« car s'il est indispensable pour l'athlète de pratiquer avec joie l'athlétisme, il est non moins nécessaire pour lui de penser que se*

³⁹⁴ Belbenoit, Georges, « L'athlétisme est-il un sport de base ? Point de vue américain », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°5-6, février-mai 1954, pp.39-40.

³⁹⁵ Bruant, Gérard, *op.cit.*, 1992.

³⁹⁶ CAC, versement 19790809/1. Citation de Georges de Saint-Clair, fondateur de l'USFSA, tirée du 10^{ème} annuaire de la FFA (1951), p.1.

³⁹⁷ Il représente la France aux JO de 1912 (Stockholm), 1920 (Anvers) et 1924 (Paris).

perfectionner pour courir plus vite, pour sauter plus haut, pour lancer plus loin, demande un effort de travail, une assiduité à l'entraînement et un constant souci de son entretien matériel et moral. Mettre toute son énergie à la hauteur du but à atteindre pour le plaisir d'être demain meilleur qu'aujourd'hui, telle doit être la doctrine de tous ceux qui, d'autre part, trouveront dans la pratique de l'athlétisme de bien jolies satisfactions »³⁹⁸. Autrement dit, le plaisir n'est accessible qu'à celui qui se sacrifie à la tâche et, de ce point de vue, les champions font référence, surtout lorsqu'ils lancent ou courent sur de longues distances. Ils incarnent même souvent la marche à suivre.

Tel est notamment le cas d'Emil Zatopek, dont l'acharnement au labeur est exemplaire. Second du 10.000m des Jeux Olympiques de Londres en 1948, puis triple médaillé d'or à ceux d'Helsinki (1952) sur 5.000m, 10.000m et marathon, le champion tchécoslovaque s'inspire des travaux du médecin allemand Van Aacken pour perfectionner la méthode dite de l'interval-training. Ce procédé consiste à enchaîner plusieurs répétitions à vitesse élevée sur des distances relativement courtes, de 200m à 400m, alternées avec des périodes de récupération d'intensité plus modérée³⁹⁹. En conjuguant cette alternance avec une augmentation progressive du nombre total de séries, il parvient à augmenter la quantité totale de travail réalisée à une intensité élevée. Par cette méthode, qui fait la preuve de son efficacité par l'accumulation des records battus, Emil Zatopek devient rapidement le symbole d'un athlétisme stakhanoviste, à l'image d'ailleurs de nombreux athlètes des pays de l'est et, plus généralement, des coureurs de fond. Tandis qu'il ne parcourt encore que 20 x 400m en 1946 à ses débuts, c'est une charge de travail cinq fois plus importante qu'il devient capable de supporter en 1953, année où il enchaîne une centaine de 400m, soit une distance globale de 40km sur une seule séance⁴⁰⁰. De cette façon, il remet aussi en cause la méthode du « Fartlek », chère aux coureurs nordiques, qui consiste en de longs parcours en nature, sur des sols variés, et dans lesquels les allures de course changent au gré des sensations de l'athlète ou du relief. La course en milieu naturel laisse ainsi la place à une mécanique plus aseptisée. Mis au point par Gosse Helmer, puis popularisé par l'entraîneur suédois Gosta Olander⁴⁰¹, le « Fartlek » fait avant tout de l'entraînement à la course de fond une histoire de sensations.

³⁹⁸ Mourlon, René, *L'athlétisme : courses de vitesse, haies, relais*, Paris, SEIP, 1950, p.3.

³⁹⁹ Cette méthode est à distinguer de « l'entraînement fractionné », qui consiste à fractionner la distance de compétition en plusieurs portions effectuées à vitesse spécifique.

⁴⁰⁰ Chanon, Raymond, *L'entraînement à la course*, Paris, Éditions universitaires, 1970. La quantité totale de travail est tout de même extrêmement conséquente et les informations reprises par Raymond Chanon méritent d'être considérées avec prudence.

⁴⁰¹ Gosta Olander ouvre un centre d'entraînement dédié à cette pratique en milieu naturel, sur le site de Volodalen, en Suède. De nombreux athlètes issus de tous pays viendront s'y entraîner. Parmi eux, les Français Michel Jazy, Jean Wadoux, Guy Lagorce, etc.

Mais pour Emil Zatopek, le procédé est déjà dépassé⁴⁰² : « *c'est une bonne manière d'entraînement, belle, artistique pourrait-on dire, avec de la fantaisie, mais obéissant aux sentiments et non à la raison [...]. Si on n'obéit qu'au sentiment, alors il arrive que vous ne courez pas trop, étant donné que vous n'en avez pas envie, que vous ne désirez pas aller jusqu'au bout. Moi j'ai préféré agir avec plus de méthode* »⁴⁰³. La clé se trouve donc dans un entraînement basé sur la vitesse et sa combinaison avec l'endurance⁴⁰⁴. Désormais, il faut courir à la fois vite et longtemps. Au volume de course, Emil Zatopek ajoute donc l'intensité énergétique, à une époque où personne n'ose encore allier les deux. Il se pose ainsi en véritable bourreau de travail, méthodique, précis, relevant systématiquement ses temps de passage, chronométrant chaque tour de piste effectué. Son entraînement est celui d'un « *forçat* »⁴⁰⁵ de la cendrée, contribuant à pérenniser l'image d'un athlétisme laborieux.

En France, l'exemple de Michel Bernard est encore plus édifiant. Pour celui qui fut le rival de Michel Jazy au début des années 1960, les exigences de l'entraînement se jouent sur fond de misère sociale. C'est ainsi que Roger Frankeur, journaliste à *Sport & Vie*, le décrit comme « *un homme en colère* ». Car pour glaner ses premiers titres de champion de France sur 1.500m (1955) et 5.000m (1958), Michel Bernard a su, au-delà de ses entraînements, passer outre sa condition d'homme modeste. Après s'être levé à quatre heures et demie chaque matin pour enfourcher son vélo, « *le futur champion de France arrivait en sueur au stade Nungesser dont la pelouse pelée semble si triste dans le petit matin gris. Cinq minutes plus tard, fantôme solitaire, le gars aux longues jambes et aux bras maigres, galopait sur l'herbe rare (la piste de course à pied, trop lourde, mal entretenue, est inutilisable). Après des kilomètres de cavalcade, Bernard se rhabillait, toujours pressé. Il reprenait sa bicyclette et sprintait sur deux kilomètres pour arriver à l'heure devant les pendules de pointage des usines Lorraine-Escaut. La sirène ponctuait ses succès ou ses échecs. Sa journée d'ouvrier ajusteur finie, il revenait sur le stade désert. Les footballeurs de l'USVA, qui travaillent à des heures raisonnables, l'avaient quitté depuis longtemps. Inlassablement, il reprenait sa ronde solitaire. Vers 9 heures, à la nuit, il rentrait à Sepmeries par les chemins cahoteux. La bécane gémissait, éreintée par ce régime de cheval. Le gars, lui, n'avait pas gagné son droit au repos. Dans la petite quincaillerie tenue par sa maman, un papier l'attendait sur un coin du buffet : la liste d'autres courses à faire. Des courses avec une brouette. Un curieux entraînement du soir : des bouteilles de butagaz à livrer, des réparations, des bricolages dans*

⁴⁰² *Miroir Sprint*, n°327, 15 septembre 1952, pp.12-13.

⁴⁰³ Emil Zatopek cité par Chanon, Raymond, *op.cit.*, 1970, p.83.

⁴⁰⁴ Billat, Véronique, « L'apport de la science dans l'entraînement sportif : l'exemple de la course de fond », *STAPS*, n°54, 2001, pp.23-43.

⁴⁰⁵ Pointu, Raymond & Barrot, Olivier, *Dieux et démons du stade*, Paris, Calmann-Lévy, 1988, p.151.

les cuisines de la commune »⁴⁰⁶. Véritable témoignage d'un « athlétisme à la Zola », Michel Bernard n'est donc pas devenu un champion par hasard. Il est d'abord celui qui a réussi à surmonter les obstacles les plus durs pour se hisser dans la hiérarchie sportive. Si cela s'illustre prioritairement chez les coureurs de fond, les lanceurs sont, eux aussi, parfois décrits de manière similaire. Pour Parry O'Brien, devenu recordman du monde du lancer du poids en 1954 avec un jet à 18.54m, l'entraînement ne s'arrête « *que lorsqu'il a les mains en sang ! [...] [Son] zèle [...] est voisin du fanatisme. Il s'entraîne trois heures par jour, exécutant jusqu'à 150 lancers* »⁴⁰⁷. Bien que la technique d'un départ de dos qu'il a mise au point soit considérée comme l'explication majeure de ses progrès, son acharnement à la tâche n'en est pas moins valorisé. Par ces postures, les champions contribuent ainsi à renforcer le poids des valeurs liées à l'effort, au travail et à la persévérance auprès de l'opinion publique, contribuant à alimenter l'idéologie. En s'y adonnant, le pratiquant apprend à aimer le labeur, dans la mesure où la belle performance n'est jamais que le résultat d'un entraînement sérieux et prolongé. L'athlète de haut niveau sert donc de référence et c'est sur lui que les responsables administratifs de la fédération s'appuient pour servir un discours du même acabit. Pour Raymond Sergeant, Président de la FFA entre 1954 et 1957, les meilleurs athlètes français de l'époque, à l'image de Michel Macquet au javelot ou d'Éric Battista au triple-saut, sont certes doués, mais ils sont surtout sérieux et appliqués : « *en athlétisme, pas de secret, seuls le bon travail et la persévérance sont payants* »⁴⁰⁸. Par de telles images, les athlètes finissent par être au sport ce que les bons élèves sont à l'école.

Dans le rapport viscéral à l'effort que de nombreux acteurs lui prêtent, l'athlétisme se dote donc d'un atout majeur pour séduire l'école. Il « *est synonyme de souffrance physique et morale, en ce que l'apprentissage et l'entraînement reposent sur la répétition, la rigueur, l'ascèse. L'ingratitude de l'effort pour un résultat non garanti fait de lui un modèle de méritocratie, dans lequel la hiérarchisation et le classement sanctionnent avec justice les lentes transformations du travail de l'athlète [...]. Dans ce choix de l'effort contre le plaisir se joue en réalité l'affirmation d'une compatibilité entre l'athlétisme et une institution scolaire encore crispée sur les valeurs du travail et du sérieux* »⁴⁰⁹. Par le jeu des discours, logique athlétique et logique scolaire deviennent conciliables. À l'inverse des sports collectifs, qui jouissent d'une image de délassement et de plaisir du jeu, le statut idéologique de l'athlétisme est donc bien différent. Il est une école de la vie, censé apprendre le respect et

⁴⁰⁶ *Sport & vie*, n°24, mai 1958, pp.70-71.

⁴⁰⁷ *Sport mondial*, n°4, juin 1956, p.8.

⁴⁰⁸ *L'athlétisme*, n°33, mai 1956, p.1.

⁴⁰⁹ Terret, Thierry, in Robène, Luc & Léziart, Yvon (sous la dir.), *op.cit.*, 2006, pp.186-187.

l'humilité par la confrontation qu'il implique à l'acharnement et à la douleur. La joie et la récompense ne deviennent dès lors accessibles qu'à ceux qui savent faire preuve de régularité, d'abnégation et de sérieux, à l'image de ce que l'école demande : « *à ceux qui le mériteront par leur application et leur constance, [l'athlétisme] dispense les joies les plus vives, les plus hautes, les plus pures qui se puissent connaître* »⁴¹⁰. Si la rhétorique scolaire est ici redondante, le respect des valeurs qu'elle affiche promet à celui qui les suit, l'accès aux récompenses les plus nobles. L'argumentaire défendu par les cadres fédéraux se prolonge d'ailleurs dans les paroles des pédagogues les plus reconnus, prouvant que de ce point de vue, athlètes spécialistes et élèves non initiés sont assis sur les bancs d'une seule et même école. André Leroy et Jean Vivès, respectivement professeurs d'EP au CREPS de Roubaix et à l'ENSEP, estiment que « *par l'athlétisme, plus que par aucun autre sport, on peut apprendre à se connaître, à se limiter, à utiliser toutes ses possibilités de façon intelligente, mesurée, et cela d'autant mieux qu'on est seul dans son effort et qu'on a dû payer chèrement toute sa préparation [...]. Un écart quel qu'il soit : écart de vie, d'entraînement, de technique, est immédiatement sanctionné. L'athlétisme ne fait pas crédit [...]. Travail et mesure sont, pour les athlètes et les éducateurs, les principaux facteurs de succès* »⁴¹¹. Avec l'arrivée de Maurice Herzog à la Jeunesse et aux Sports en décembre 1958, le discours prend même une dimension nouvelle, dans la mesure où la sportivisation de l'EP scolaire devient une ambition politiquement affichée. Désormais, c'est dans la pratique sportive que l'élève se confronte aux valeurs de l'école : « *être sportif, c'est répudier le farniente, renoncer à ses aises, choisir de vivre rudement et parfois dangereusement. Chaque activité sollicite diversement la volonté [...]. Former un corps selon des lois sévères, lui donner sa forme la meilleure au prix de sacrifices réels, et le livrer à une volonté sans faille, tel est le sport. [Et si] la pratique sérieuse de tous les sports demande le renoncement et la force de caractère* »⁴¹², c'est d'abord l'athlétisme qui joue ce rôle : « *l'entraînement du coureur à pied a l'austérité de la solitude ; sa constance est d'une grandeur monotone. Au cours des compétitions, toutes ses facultés sont en jeu. Il est le seul responsable de sa forme et de son agressivité consciente* »⁴¹³. Dès lors, au regard de ces propos, on peut dire que l'activité s'inscrit à la fois dans la tradition de l'école méritocratique et dans les valeurs modernes que les pouvoirs publics confèrent au sport. Il est le trait d'union entre les deux institutions et devient le support propice à une EP devant à la fois justifier son statut de discipline scolaire et son appétence à vouloir s'appuyer

⁴¹⁰ Van Lee, Loys, *Athlétisme, sport pur*, Paris, Vigot, 1945. Préface de Raymond Boisset, p.IV.

⁴¹¹ Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, pp.26-27.

⁴¹² CAC, versement 19770709/1. Herzog, Maurice, « Le sport, école de volonté », retranscription de l'article publié dans le *Bulletin d'information de l'Association Générale de Prévoyance militaire*, 1^{er} trimestre 1961.

⁴¹³ *Id.*

sur les pratiques sportives. À l'heure de la sportivisation, l'athlétisme est donc la seule activité à bénéficier de cette double identité, les sports collectifs relevant davantage du loisir, la natation bénéficiant d'une image nettement plus utilitariste, et la gymnastique étant fréquemment reléguée au rang des pratiques roboratives. Quant aux autres sports, ils occupent une place bien souvent trop mineure pour relever le défi de la concurrence.

Athlétisme, sport et institution scolaire s'entremêlent donc en un discours moralisateur s'adressant aux élèves. La vie tout entière est assimilée à une course. L'école, par le biais d'une EP plus sportive, doit aider à prendre un bon départ et enseigner à l'enfant comment se battre face aux obstacles. Rien ne s'obtient sans peine et la conquête de la vie nécessite énergie, patience et persévérance. L'athlétisme sert à cette éducation et montre l'exemple pour celui qui sait se soumettre à la discipline parfois sévère de l'entraînement : « *heureux sont ceux qui trouvent en leur âme une forte volonté. Mais que ceux qui l'ont reçue faible et débile ne se découragent pas : elle se développe et se fortifie, comme nos muscles ; elle se forge [...]. Commencez à exercer votre volonté sur des résolutions simples et relativement faciles à tenir [...]. Voyez, sur le stade, les athlètes qui s'exercent au saut en hauteur. C'est par le bien de petites graduations qu'ils élèvent la barre* »⁴¹⁴. De son côté, Robert Bobin pousse encore le raisonnement, en expliquant que l'effort athlétique ne va pas de soi. Aussi, l'activité compte parfois moins que l'usage que l'éducateur en fait : « *mal utilisé, il peut développer des défauts tels que la vanité ou l'égoïsme [...]. Bien compris, il valorise les plus nobles qualités : courage, persévérance, générosité* »⁴¹⁵. L'idéologie diffusée par les acteurs d'un sport intimement associé à l'effort et à la rigueur est telle que même lorsque les responsables fédéraux s'interrogent sur les causes de la crise qui touche l'athlétisme français, aux côtés des carences de la presse, du manque d'enthousiasme des dirigeants ou des calendriers mal conçus, c'est bien « *la perte du goût de l'effort gratuit* »⁴¹⁶ qui apparaît en tête de liste. Ainsi, en fabriquant de toutes pièces l'image d'un sport assimilable à une école de l'ascèse, journalistes, personnalités fédérales, politiques et pédagogiques contribuent à en faire une activité compatible avec les finalités de l'institution scolaire. C'est d'ailleurs ce que sous-entend André Clayeux, Président du Groupement des Entraîneurs d'Athlétisme, lorsqu'il affirme que ce sport représente « *la discipline fondamentale de la formation sportive* », qu'il est « *une branche de l'éducation* » et que, de ce fait, il « *doit s'insérer, au cours de la période d'enseignement, dans la vie de chaque Français* »⁴¹⁷. Anthropologiquement, ce choix d'une

⁴¹⁴ Hébrard, François, *Soigne ton corps, forme ta volonté*, Marseille, Publiroc, 1930, pp.10-11.

⁴¹⁵ Bobin, Robert, in Caillois, Roger, *op.cit.*, 1967, p.1249.

⁴¹⁶ Anonyme, « Une enquête. La crise de l'athlétisme : causes et remèdes », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°4, novembre-décembre 1953, pp.33-34.

⁴¹⁷ Clayeux, André, « À vos marques », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°1, mai-juin 1953, p.3.

centration sur l'effort n'est sans doute pas innocent. À l'origine, comme le montrent les travaux de Gérard Bruant, le concept ne s'envisage pas sous le même angle selon que l'on considère l'athlétisme des professionnels ou celui des amateurs, gérés par deux fédérations distinctes, l'un se différenciant de l'autre par la nature de l'effort à fournir plus que par celle des épreuves⁴¹⁸. En effet, tandis que les seconds ne doivent jamais trop en faire, les premiers s'entraînent jusqu'à épuisement : « *l'ascétisme est une caractéristique de l'effort professionnel où la quantité de sueur est l'indicateur du travail fourni. Les individus issus d'un milieu défavorisé ne peuvent que suivre leur destin qui les prédispose à ne pouvoir changer de condition que par des travaux pénibles, répétitifs, mécaniques, sans initiative [...]. Par la souffrance, ils tentent de conjurer le sort funeste, ce qui leur vaut les encouragements et parfois l'aide des spectateurs* »⁴¹⁹. Quoi de plus favorable pour s'implanter dans une école méritocratique ? Le choix de l'athlétisme laborieux, celui où la répétition prime sur la facilité et dans lequel la pénibilité se substitue au plaisir immédiat, n'est-il pas finalement le symbole d'une EP qui se revendique d'une certaine idée du sport⁴²⁰ ? N'y a-t-il pas ici, pour les défenseurs de l'athlétisme scolaire, matière à se rendre plus crédibles ?

3.2. Quand le don chasse l'effort

Bien que fortement associé à l'apprentissage de gestes techniques relevant de l'ascèse et de la répétition, il n'en reste pas moins que l'athlétisme jouit aussi de l'image d'un sport dans lequel les caractères innés sont déterminants. De ce point de vue, les discours ne sont pas exempts de nombreuses contradictions. En effet, si les coureurs de fond et lanceurs de poids sont souvent décrits comme besogneux, il est aussi dit des coureurs de 100m qu'ils sont « nés sprinters ». Tandis que le hurdler ou le sauteur en hauteur doivent acquérir un degré élevé de technicité pour maîtriser un geste jugé complexe⁴²¹, le sauteur en longueur ou le lanceur de javelot sont, quant à eux, dotés d'une « détente naturelle » ou d'un « bon bras ». La vitesse semble être un don, au contraire de l'endurance ou de la force, qui doivent être travaillées. Mais au final, on ne sait jamais vraiment à quoi relier le talent, tant là encore, l'idéologie bat

⁴¹⁸ La FFA renforce l'interdiction du professionnalisme en 1932. L'affaire Ladoumègue en est d'ailleurs l'illustration. À ce sujet, voir Lassus, Marianne, *op.cit.*, 2000.

⁴¹⁹ Bruant, Gérard, *op.cit.*, 1992, p.171.

⁴²⁰ Le statut d'athlète professionnel a été reconnu par l'IAAF en 1982. On notera la posture relativement paradoxale des acteurs du monde scolaire, qui revendiquent des valeurs relevant de l'athlétisme professionnel (demi-fond), tout en s'appuyant en priorité sur des disciplines propres aux amateurs (sprint, saut).

⁴²¹ En témoigne le modèle d'excellence technique de l'époque au saut en hauteur, incarné par le soviétique Valeriy Brummel.

son plein. Tantôt il relève de l'épreuve, tantôt de l'athlète, voire même de ses origines géographiques. Ainsi, les sportifs de l'est sont-ils souvent considérés comme des travailleurs acharnés, produits d'un entraînement planifié et rationnel, alors que les Américains sont plutôt vus comme les talents spontanés d'un système libéral, dans lequel la sélection naturelle joue pleinement⁴²². Il en va de même lorsque l'Éthiopien Abebe Bikila s'illustre sur l'épreuve redoutée du marathon des JO de Rome, qui plus est en courant pieds nus. Suite à sa victoire, Raymond Marcillac, journaliste sportif, écrit : « *la Ville Éternelle fut encore le théâtre d'un autre évènement capital pour l'athlétisme : l'éveil du continent noir. Celui-ci était plus particulièrement marqué par la victoire d'une insolente facilité d'un champion naturel venu des hautes terres africaines, l'Éthiopien Abebe Bikila de la garde personnelle du Négus. Grand, sec, courant avec une aisance stupéfiante, Abebe Bikila allait révolutionner le marathon, ramenant cette course entourée d'une légende d'épreuve meurtrière depuis plus de vingt siècles au rang d'une course, très dure certes, mais parfaitement adaptée désormais aux possibilités humaines* »⁴²³. Ici, c'est la classe « naturelle » du champion qui donne à sa victoire une impression d'aisance et de facilité, comme si le coureur éthiopien ne pouvait pas, lui aussi, s'être entraîné de façon rationnelle et rigoureuse⁴²⁴. Autrement dit, certains semblent réussir par le travail, alors que d'autres doivent leurs succès à un talent exceptionnel leur permettant de courir vite ou de sauter loin. Bien qu'elle relève d'un certain paradoxe, cette situation s'explique pourtant par les rapports que l'argumentation entretient d'une part avec l'idéologie d'un athlétisme « sport de base » et, d'autre part, avec une école se focalisant sur la détection et sur l'orientation selon les aptitudes. Dans les mentalités, l'athlétisme de l'inné s'ancre donc tout autant que celui de l'acquis, pour des raisons à la fois raciales et scolaires.

Pour les premières, il est incontournable d'évoquer l'impact que peut avoir, pour l'époque, la domination des athlètes noirs dans un sport jugé naturel, ce qui sous-entend souvent « primitif ». Ici, l'idéologie du don se lit directement à travers la dimension originelle incarnée par les gestes fondamentaux de l'athlétisme que sont la marche, la course, le saut et le lancer. Bernadette Deville-Danthu montre par exemple que sur la période 1920-1940, ce sont moins les belles performances athlétiques de certains Africains dans les colonies françaises que la faiblesse des métropolitains, qui pousse ces derniers à s'intéresser au développement du sport outre-mer. Il faut rappeler que pendant l'entre-deux guerres, les résultats de l'athlétisme national aux JO sont plus que médiocres, l'épisode de Berlin

⁴²² Marcillac, Raymond, *Vingt ans de télé et d'athlétisme*, Paris, ORTF/Solar, 1967.

⁴²³ *Ibid.*, p.124.

⁴²⁴ À l'époque déjà, les meilleurs coureurs africains sont suivis par des entraîneurs européens. Abebe Bikila est d'ailleurs entraîné par le Suédois Onni Niskanen.

consacrant le désastre⁴²⁵. C'est notamment pour cette raison que la volonté de redorer le blason tricolore incite les dirigeants de la FFA à se tourner vers les « ressources » potentielles de son empire colonial d'Afrique. De ce point de vue, les victoires de quelques-uns de ses ressortissants, à l'image de Boughera El Ouafi⁴²⁶, vainqueur du marathon d'Amsterdam en 1928, « achèvent de convaincre le monde sportif métropolitain que l'empire représentait un réservoir d'athlètes »⁴²⁷. Mais ce sont surtout les victoires des premiers athlètes noirs américains et leurs performances extraordinaires, à l'instar des quatre médailles d'or remportées par Jesse Owens aux Jeux de Berlin en 1936⁴²⁸, qui vont convaincre les dirigeants français d'une supériorité de ces derniers en matière d'athlétisme. Si la culture du sport est une affaire de nation, le don d'y réussir semble d'abord être une question de couleur. Telle est en tout cas l'idéologie répandue⁴²⁹. Désormais, les colonies africaines constituent une source potentielle de talents susceptibles de rehausser le niveau de l'athlétisme national. Confirmant cette idée, Thimothée Jobert montre que le mythe de la supériorité des athlètes noirs se fonde sur trois postulats⁴³⁰. Premièrement, l'athlétisme serait un sport permettant avant tout l'expression de caractères innés, sur la base d'épreuves construites autour de gestes naturels. Par ce biais, les discours tendant à le considérer comme une pratique universelle, contribuent à nier tout ce qu'il a de culturel, c'est-à-dire « sa dimension de production technique de postures et de gestuelles »⁴³¹. De là découle la deuxième idée, visant à faire intégrer aux athlètes noirs et, par extension, à tous les individus de couleur, leur statut de « primitifs » et leur infériorité supposée vis-à-vis des blancs. C'est notamment l'idée qui transparaît lorsque la victoire d'Abebe Bikila ramène le marathon au rang d'épreuve « parfaitement adaptée aux possibilités humaines »⁴³². L'idéologie la plus nauséabonde peut alors se répandre dans les esprits d'une époque encore très empreinte de racisme et de ségrégation, et où l'on assiste par ailleurs à une chute inéluctable des empires coloniaux. Puisque l'athlétisme est assimilé à une activité naturelle, il n'est donc pas surprenant de constater que les êtres considérés comme les

⁴²⁵ Sur l'ensemble des cinq JO de l'entre-deux guerres, les athlètes français remportent deux médailles d'or, deux médailles d'argent et cinq médailles de bronze, soit un total de neuf médailles, toutes masculines. Titres à Anvers (1920), Paris (1924), Amsterdam (1928) et Los Angeles (1932), ils reviennent bredouilles des Jeux de Berlin (1936).

⁴²⁶ Terret, Thierry & Roger, Anne, « Managing colonial contradictions: French attitudes toward El Ouafi's 1928 olympic victory », *Journal of Sport history*, vol.36, n°1, spring 2009, pp.3-18.

⁴²⁷ Deville-Danthu, Bernadette, *Le sport en noir et blanc. Du sport colonial au sport africain dans les anciens territoires français d'Afrique occidentale (1920-1965)*, Paris, L'Harmattan, 1997, p.66.

⁴²⁸ 100m, 200m, saut en longueur et relais 4x100m.

⁴²⁹ Jobert, Thimothée, *Champions noirs, racisme blanc ? La métropole et les sportifs noirs en contexte colonial (1901-1944)*, Grenoble, PUG, 2006.

⁴³⁰ Jobert, Thimothée, « Athlètes nés ! Histoire de l'idéologie du don à travers l'exemple des athlètes noirs », in Roger, Anne (sous la dir.), *op.cit.*, 2006, pp.337-341.

⁴³¹ *Ibid.*, p.338.

⁴³² Marcillac, Raymond, *op.cit.*, 1967, p.124.

plus proches de la vie sauvage y soient les meilleurs. Ajoutés à cela, les succès moindres des champions de couleur dans les disciplines dites « techniques » (lancers, saut à la perche...) contribuent à rendre aux blancs la maîtrise des gestes considérés comme les plus difficiles. Enfin, lorsque les athlètes africains commencent à dominer les épreuves où leur palmarès demeurait jusqu'à lors peu fourni, l'occasion est encore saisie pour établir de nouvelles hiérarchies : aux Africains de l'est les prédispositions pour les épreuves de fond, à ceux de l'ouest la domination dans les disciplines sollicitant vitesse et détente.

Mais à l'exception des colonies, cette question raciale liée au don ne se pose pas dans le cadre de l'athlétisme scolaire. Ici, la problématique relève surtout du concept d'aptitude, notion récurrente au sein des débats portant sur la démocratisation de l'école. À l'image du plan Langevin-Wallon, l'ensemble des projets de réformes publiés après guerre y font en effet référence : « *tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes* »⁴³³. En 1949, le projet Delbos précise que « *l'éducation et l'instruction ont pour but : d'assurer à chacun, quelles que soient ses origines familiales, sociales ou techniques tout le développement et l'efficacité de sa personnalité, sans autre limitation que celle de ses aptitudes* »⁴³⁴. Un peu plus tard, en 1956, le rapport Billères évoque encore la « *nécessité d'une adaptation de l'enseignement à la variété des aptitudes intellectuelles et aux besoins de la vie moderne [...]. [Il faut] substituer à la sélection hâtive d'une élite en fonction d'une forme d'intelligence, la recherche et le développement de toutes les aptitudes, c'est-à-dire une promotion générale adaptée aux possibilités de chaque individu* »⁴³⁵. Tandis que les politiques d'éducation menées à partir de 1945 s'accordent sur l'idée d'un allongement de la durée de la scolarité obligatoire et sur l'établissement d'un tronc commun élargi de l'enseignement secondaire, la question de l'orientation commence à se poser autrement que par le passé. À l'orientation professionnelle postscolaire se substitue désormais une orientation en cours de formation. La rupture est donc sensible entre l'école du début du siècle visant à reconduire chacun au rang qui est le sien dans la société, et l'école des années 1950 qui, se voulant plus juste, fait de l'aptitude le substitut du milieu de naissance. Celle-ci se confond avec les dispositions naturelles que chaque individu possède et que le mérite personnel permet de valoriser. L'enseignement de masse apparaît alors comme la solution la plus efficace pour révéler tout le potentiel dont

⁴³³ Extrait du plan Langevin-Wallon, in Mialaret, Gaston & Vial, Jean (sous la dir.), *Histoire mondiale de l'éducation, tome 4 (de 1945 à nos jours)*, Paris, PUF, 1981, p.304.

⁴³⁴ Dorison, Catherine, « Orienter selon les aptitudes. Enjeux institutionnels et pédagogiques », in D'Enfert, Renaud & Kahn, Pierre (sous la dir.), *op.cit.*, 2010, pp.37-50.

⁴³⁵ Extrait du projet Billères 1956, in Allaire, Martine & Frank, Marie-Thérèse, *op.cit.*, 1995, pp.168-190.

chacun est porteur. Mais si la démocratisation de l'enseignement consiste à orienter selon les aptitudes et non plus selon l'origine sociale, tous les acteurs politiques de l'époque ne sont pourtant pas unanimes sur la définition à donner au concept. Comme le montre Catherine Dorison, le terme est systématiquement utilisé de façon générique. Seul le verbe auquel il est associé peut renseigner sur le sens qu'on lui donne. De ce constat, deux conceptions majeures se dégagent. Dans le premier cas, l'aptitude doit se « développer » ou « s'épanouir ». Elle est donc un potentiel propre à chacun que l'école doit révéler. L'élargissement du tronc commun et l'emploi des méthodes actives sont alors préconisés. Dans la seconde, c'est l'idéologie du don qui fait référence. Ici, l'aptitude se « décèle » ou se « repère », dans le but souvent inavoué de sélectionner les meilleurs. L'accent est donc plutôt mis sur les tests, les épreuves ou les examens aidant au repérage. De ce point de vue, « *la réforme Berthoin de 1959 s'inscrit nettement du côté d'une conception dans laquelle orienter signifie repérer les talents pour les sélectionner. Dans l'exposé des motifs le but de la réforme est énoncé : éviter la déperdition de talents* »⁴³⁶. L'enjeu est fort pour une société en plein essor, dont les structures sociales et économiques se transforment radicalement, et qui ne peut se passer de personne. Si les deux conceptions cohabitent au sein de tous les projets inaboutis sous la IV^{ème} République, c'est clairement la seconde qui s'impose par la suite avec la politique gaullienne. Pour André Robert, c'est sous la V^{ème} République que naît une véritable « *industrie de l'enseignement* »⁴³⁷, fondée sur la théorie du capital humain, chaque individu représentant une force dont le pays doit pouvoir tirer partie. Avec le Général de Gaulle, se combinent « [l'] *élargissement du recrutement social du secondaire et [la] sélection draconienne aux différents paliers du cursus* »⁴³⁸.

De par l'idéologie et les outils docimologiques lui étant associés, l'athlétisme s'accorde parfaitement à cette problématique. En effet, son statut de « sport de base » lui octroie d'abord la posture d'une activité « au plus près » des aptitudes physiques de l'homme. Pour André Leroy et Jean Vivès, même les spécialités considérées comme les plus techniques, à l'image du lancer du poids, ne sont en réalité que des disciplines « *quasi-techniques* ». « *Elles utilisent des gestes construits pour répondre en particulier aux prescriptions des règlements [...]. Pour être à prédominance technique, ces gestes n'ont cependant rien d'artificiel : ils sont simplement adaptés à des conditions précises qui s'éloignent des conditions naturelles d'exécution* »⁴³⁹. Dans ce contexte, la course, les sauts et les lancers,

⁴³⁶ Dorison, Catherine, in D'Enfert, Renaud & Kahn, Pierre (sous la dir.), *op.cit.*, 2010, p.47.

⁴³⁷ Robert, André, « De Gaulle, l'école et l'économie », in Troger, Vincent (sous la dir.), *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Paris, Sciences Humaines, 2006, pp.183-196.

⁴³⁸ *Ibid.*, p.196.

⁴³⁹ Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.25.

parce qu'ils sont considérés comme les gestes les plus spontanés qui soient même lorsqu'ils sont réglementés, ne sont-ils pas aussi les meilleurs révélateurs des qualités innées comme la vitesse, l'endurance, la détente ou la force ? Quoi de mieux que l'athlétisme pour révéler les aptitudes physiques générales nécessaires à la pratique de tous les autres sports ? Ensuite, l'inné n'est jamais incompatible avec l'acquis. Au contraire, le second apparaît même comme le renforcement et l'entretien du premier. Pour Jean Château, Professeur à la faculté des Lettres et Sciences Humaines de Bordeaux, l'expression des aptitudes dépend surtout de l'élan humain s'y rapportant. Bien que souvent précoces et héréditaires, celles-ci ne valent pas grand-chose « *si elles ne sont comme fécondées par l'intelligence et le travail* »⁴⁴⁰. Autrement dit, l'aptitude s'exerce, s'enrichit par l'expérience, mais elle s'estompe si on arrête de la mobiliser. Dès lors, quoi de plus favorable pour un sport dans lequel, au-delà du don, « *il faut avoir la patience d'attendre le succès et [...] "Travailler, Travailler, Travailler"* »⁴⁴¹ ? Enfin, parce que les performances chiffrées autorisent les comparaisons, parce que les records créent les hiérarchies et parce que les tables de cotations permettent de noter la valeur athlétique des individus sur une ou plusieurs épreuves, l'athlétisme sied à cette logique d'une école qui se démocratise pour mieux sélectionner et orienter (cf. infra, chapitre 4, §.2.1).

Finalement, sur la base des aptitudes physiques fondamentales dont il est censé permettre l'expression, il se prête plutôt bien au jeu d'une hiérarchisation des individus, contribuant ainsi à renforcer son image de sport quelque peu élitiste. Replacée dans le contexte de politiques scolaire et sportive sélectives, caractéristiques des débuts de la V^{ème} République, cette situation ne relève donc pas du hasard. Autour de l'athlétisme, il existe bien une cohérence, un regroupement d'intérêts, entre les objectifs visés par l'école et ceux des pouvoirs publics. En témoignent ainsi les propos de Joseph Maigrot, entraîneur d'athlétisme proche de l'OSSU, dans lesquels la rhétorique utilisée est tout à fait conforme à celle prédominant dans les projets de réformes scolaires : « *notre action doit donc consister à informer tous ceux qui s'intéressent à l'activité physique de la jeunesse, en insistant sur l'urgence à prendre résolument la tête d'un mouvement qui doit tendre vers une formation physique de base, un développement général des aptitudes, une orientation sportive rationnelle, plus conforme à la nature des individus* »⁴⁴². Chez Maurice Herzog, l'homologie est encore plus flagrante. Lorsqu'il décide, en 1960, de mettre à l'étude le projet d'une réforme du BSP visant à rendre celui-ci plus attractif et plus compétitif afin d'en faire « *un véritable test d'orientation physique des jeunes* », il affirme que « *cette nouvelle organisation*

⁴⁴⁰ Château, Jean, *École et éducation*, Paris, Vrin, 1968, p.141.

⁴⁴¹ Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.25.

⁴⁴² Maigrot, Joseph, « Ce que sera notre action », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°1, mai-juin 1953, p.5.

permettra, en effet, de déterminer pour chaque candidat un âge et des aptitudes physiologiques comme le permettent, dans le domaine intellectuel et technique, de le faire, les tests d'orientation professionnelle »⁴⁴³. C'est donc bien par la pratique de l'athlétisme que certains acteurs du monde du sport et de l'EP entendent révéler les aptitudes physiques de chacun et aboutir ainsi à un aiguillage sportif mieux réussi. L'organisation scolaire sert alors de modèle sur lequel il s'agit de s'aligner. Dans la perspective de diriger les adolescents vers une activité en rapport avec ses goûts et aptitudes, l'orientation sportive est, pour Maurice Baquet, « *une sorte de pré-spécialisation n'ayant aucun caractère nocif puisqu'elle est conforme au destin, c'est-à-dire au rôle même que chacun doit remplir. C'est une science encore embryonnaire, analogue à celle utilisée par les psychotechniciens dans le domaine de l'orientation vers un métier* »⁴⁴⁴. En somme, l'idée d'un athlétisme « sport de base » s'accorde parfaitement avec ce que préconisent tous les projets de réforme scolaire d'après-guerre, à savoir que l'école doit diffuser une culture générale minimale où chacun peut puiser pour se réaliser en tant que citoyen, selon ses aptitudes. En EP, les courses, sauts et lancers semblent incarner les piliers de cette culture physique commune sur laquelle il s'agit de s'appuyer pour révéler les prédispositions de chacun et assurer l'orientation future de tous vers tel ou tel sport. En d'autres termes, l'athlétisme devient un véritable test d'orientation. Comme l'affirme Roger Debaye, entraîneur national, « *qu'on apprenne à notre jeunesse à courir, sauter et lancer pendant toute la scolarité primaire, qu'on l'oriente judicieusement pendant le cycle secondaire ou technique et qu'on l'entraîne ensuite* »⁴⁴⁵.

3.3. Un sport complet

En plus d'être présenté comme un « sport de base », l'athlétisme est aussi assimilé à un sport complet. Marcher, courir, sauter et lancer sont non seulement considérées comme des actions fondamentales, constitutives de la motricité, mais dont on pense également qu'elles sollicitent l'ensemble des muscles et articulations dans des conditions de réalisation variées. Par la pratique de l'athlétisme, le développement physique complet de l'individu est assuré, pour peu que celui-ci s'adonne à un ensemble suffisamment élargi d'épreuves. La variété des disciplines est alors la condition pour aboutir à l'harmonie corporelle. Pour Gaston Meyer,

⁴⁴³ CAC, versement 19780581/10-11. Document des services de presse du HCJS.

⁴⁴⁴ Baquet, Maurice, « L'orientation sportive », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°43, janvier-février 1956, p.8.

⁴⁴⁵ Debaye, Roger, « On ne peut pas récolter sans semer », *L'athlétisme*, n°24, juin 1955.

journaliste à *L'Équipe*, l'athlétisme est un « *langage universel* »⁴⁴⁶ car, contrairement au football, sport le plus populaire, c'est bien lui qui règne sur le monde entier. Tandis que le premier n'est que l'expression d'une culture de colons, le second est naturellement pratiqué par tous les peuples depuis leurs origines : « *l'athlétisme est universel parce qu'il reste le plus naturel des sports, parce que tous les grands jeux sportifs terrestres lui empruntent ses éléments : la vitesse, la détente et la force* »⁴⁴⁷. À ce titre, les épreuves combinées incarnent souvent la référence, le pentathlon de l'Antiquité (saut en longueur, course, disque, javelot et lutte) ayant fait place, à partir de 1912, au décathlon tel qu'on le connaît aujourd'hui⁴⁴⁸ : 100m, saut en longueur, lancer du poids, saut en hauteur et 400m au programme de la première journée ; 110m haies, lancer du disque, saut à la perche, lancer du javelot et 1.500m à celui de la seconde. Quant aux femmes, elles s'affrontent sur un pentathlon à partir de 1964, remplacé vingt ans plus tard par l'heptathlon : 100m haies, saut en hauteur, 200m et lancer du poids le premier jour ; saut en longueur, lancer du javelot et 800m le lendemain. Pour l'un comme pour l'autre, le classement des concurrents s'établit sur la base d'une table de cotation athlétique, dont le but est d'accorder à chaque performance métrée ou chronométrée un total de points créditant sa valeur. Celle-ci repose sur le principe fondamental d'une capacité supposée à établir une équivalence entre ces performances, de natures pourtant différentes au départ⁴⁴⁹. Ainsi, selon les époques, selon les disciplines programmées, mais aussi selon la table de cotation utilisée, les athlètes s'illustrant dans les épreuves combinées ne sont pas systématiquement les mêmes. D'une étude statistique portant sur l'évolution de l'épreuve à travers les JO et les championnats d'Europe, Claude Fleuridas conclut cependant que ceux qui dominent majoritairement le décathlon sont avant tout des athlètes complets, dont les performances s'équilibrent entre courses, sauts et lancers, mais dont le profil général demeure toutefois celui d'un athlète au profil « sauteur » ou « sauteur-coureur »⁴⁵⁰.

Initialement, les polyathlons n'attirent pas grand monde, les récompenses accordées au vainqueur paraissant bien dérisoires au regard des efforts à fournir et les athlètes préférant s'affronter sur une épreuve unique. En plus de cela, les classements étant établis par addition

⁴⁴⁶ Meyer, Gaston, *op.cit.*, 1962, p.15.

⁴⁴⁷ *Ibid.*, p.16.

⁴⁴⁸ À partir des JO de 1912, deux épreuves combinées sont au programme : 1° le pentathlon, issu de la tradition grecque et remis au goût du jour (longueur, javelot, 200m, disque et 1.500m). Il sera conservé jusqu'aux JO de 1924, remplacé ensuite par l'épreuve du pentathlon moderne (tir, natation, équitation, cross, escrime) ; 2° le décathlon moderne, tel qu'il est construit actuellement, au départ organisé sur trois jours, puis sur deux jours à partir des JO de 1920. À ce sujet, voir Heck, Sandra, « Modern pentathlon and the first world war : when athletes and soldiers met to practice martial manliness », *The international journal of the history of sport*, vol.28, Issue 3-4, march 2011, pp.410-428.

⁴⁴⁹ Dès lors, une performance à la course mesurée en secondes devient comparable à une performance de saut et/ou de lancer, mesurée en mètres.

⁴⁵⁰ Fleuridas, Claude, *op.cit.*, 1964.

des rangs⁴⁵¹, tout abandon en cours de rencontre fausse la donne et brouille la hiérarchie. Si « *les épreuves combinées représentent un complément de la spécialisation* »⁴⁵², avec le temps, elles finissent par mettre en évidence l'existence de certaines corrélations entre les disciplines athlétiques, corrélations qui sont à l'origine du flou généralement associé au statut de l'athlète complet : « *le spécialiste du décathlon est alors perçu, soit comme un super-athlète, plus perfectionné que le pur-sang en raison de la complexité des opérations de réunion des contraintes qui gouvernent ses multiples dons : le produit d'une synthèse exceptionnelle, soit comme un individu moyen partout, sans point faible ni point fort, voire même un bon à tout bon à rien [...], un être dont l'identité est floue : un produit hybride. L'association d'éléments de différente nature ne réussissant qu'à affaiblir chacun d'eux, le décathlon constitue une discipline bâtarde* »⁴⁵³. Gaston Meyer décrit même l'athlète polyvalent comme « *une sorte de bachelier de l'athlétisme* »⁴⁵⁴, montrant à quel point il représente bien peu, dans un sport où la quête du record absolu demeure ce qui compte par-dessus tout. Dans ces conditions, le décathlonien n'incarne pas autre chose qu'une synthèse de l'athlétisme, dont les performances sont moyennes partout et qui ne pèse pas lourd face à ceux qui tutoient les limites de la performance humaine. Entre spécialiste et athlète complet, l'athlétisme de compétition se range plus largement du côté du premier.

Cette position ne fait pourtant pas l'unanimité à l'école. Malgré l'ambiguïté du statut de polyathlète, les acteurs de l'EP scolaire font le choix du développement physique complet par le biais des épreuves multiples, en lieu et place de la spécialisation athlétique. De ce fait, la discipline continue de se conformer à la philosophie générale des réformes scolaires en cours. L'athlétisme ne se suffit pas à lui-même, et ce d'autant moins qu'il est celui de la spécialisation et du record. Encore faut-il que l'élève court, saute et lance à la fois. Cette gestualité athlétique n'est donc pas seulement fondamentale parce que constitutive de toute autre motricité sportive, mais aussi parce qu'elle est jugée suffisamment large pour participer au développement physique complet et harmonieux de l'individu, comme pour garantir la préservation de l'héritage hébertiste. Le plan Langevin-Wallon ne précise-t-il pas que « *la réforme de notre enseignement doit être l'affirmation dans nos institutions du droit des jeunes à un développement complet* » [?] « *Dans un État démocratique, où tout travailleur est citoyen, il est indispensable que la spécialisation ne soit pas un obstacle à la compréhension de plus vastes problèmes et qu'une large et solide culture libère l'homme des étroites*

⁴⁵¹ Par exemple dix points au 1^{er}, neuf points au 2^{ème}, huit points au 3^{ème}, etc.

⁴⁵² Bruant, Gérard, *op.cit.*, 1992, p.128.

⁴⁵³ *Ibid.*, pp.129-130.

⁴⁵⁴ Collectif, *op.cit.*, 1956, p.212.

limitations du technicien »⁴⁵⁵. Ce que l'école tente d'assurer par la diffusion de savoirs complémentaires jugés incontournables (mathématiques, latin, grammaire...), l'EP l'autorise par un appui sur l'athlétisme de polyvalence. Cette prise de position s'accompagne d'ailleurs d'une condamnation souvent vive de la spécialisation précoce qui, pour de nombreux éducateurs, incarne une véritable hérésie : « *même lorsqu'il s'entend d'exercices pratiqués sans autre désir que celui de mettre en valeur les ressources d'un corps robuste et vigoureux, l'athlétisme n'est pas l'EP. Il peut en être même l'opposé, quand il amène une spécialisation prématurée ou trop absolue* »⁴⁵⁶. Pour René Murlon, entraîneur des équipes de France, elle est une grave erreur dans la mesure où il faut que l'initié « *soit le plus complètement possible parfaitement équilibré, et que son train supérieur s'harmonise avec son train inférieur* »⁴⁵⁷. Les échecs patents de nombreux jeunes sur lesquels les instances dirigeantes misent beaucoup d'espoirs sont, selon lui, trop souvent la conséquence directe de ce problème. Le modèle athlétique proposé aux apprentis sportifs, basé sur la pratique d'une seule et même discipline, est jugé trop exclusif. Pour les pédagogues, l'objectif est donc de procéder à l'inverse, la constitution d'une élite performante reposant sur la défense d'un athlétisme de la jeunesse qui soit le plus complet possible. « *C'est pourquoi d'ailleurs la FFA a créé les épreuves de triathlons, excellent contrôle de la valeur moyenne des jeunes athlètes* »⁴⁵⁸, modèle repris par l'école et les pouvoirs publics dès 1937 par le biais du BSP, puis ensuite par celui des épreuves d'EP aux examens. De son côté, André Cherrier, entraîneur d'athlétisme à la FFA et membre actif de l'OSSU, condamne lui aussi la spécialisation précoce⁴⁵⁹ en rappelant que très peu de champions se sont révélés avant d'atteindre l'âge de la maturité athlétique. Sans exclure la compétition, l'école doit donc faire le choix d'un athlétisme plus général, plus complet et aussi plus moyen, dans lequel le jeu reste l'apanage de l'initiation. Pour cela, les épreuves multiples sont le support idéal. Le modèle d'excellence valorisé repose alors sur la maîtrise d'un ensemble équilibré d'aptitudes, garanti par la complémentarité des épreuves choisies, et non plus seulement sur l'expression de l'une sur les autres.

Dans la même veine, Pierre Sprecher, professeur d'EP et athlète international, fait également l'éloge des épreuves combinées (cf. infra, chapitre 3, §.1.3). Tout en dénonçant la spécialisation prématurée de nombreux athlètes français, il s'appuie sur les exemples américains, russes et allemands, qui dans leurs systèmes respectifs, donnent beaucoup plus de place aux polyathlons dans l'éducation athlétique des jeunes. Pour lui, c'est entre 8 et 12 ans

⁴⁵⁵ Extrait du plan Langevin-Wallon, in Allaire, Martine & Frank, Marie-Thérèse, *op.cit.*, 1995, pp.145-168.

⁴⁵⁶ Coche, Aristide, *Manuel de pédagogie appliquée à l'éducation physique*, Paris, G. Doin & Cie, 1940, p.18.

⁴⁵⁷ Murlon, René, *op.cit.*, 1950, p.4.

⁴⁵⁸ *Id.*

⁴⁵⁹ *L'OSSU*, n°163, 1^{er} novembre 1954.

que s'acquièrent les gestes les plus déterminants. Une fois ancrés dans la mémoire motrice de l'individu, c'est le développement des qualités physiques et la croissance qui déterminent l'essentiel des progrès à venir. Aussi, Pierre Sprecher milite-t-il pour la diffusion des épreuves multiples dans le cadre scolaire ou chez les catégories fédérales de jeunes : « *il faudrait commencer systématiquement l'application de cette formule à l'école, la poursuivre dans le club et organiser les compétitions correspondantes au niveau régional et national. Les résultats qui en découleraient tout naturellement consolideraient sans doute l'assise définitive de notre athlétisme qui en a encore bien besoin en dépit des apparences* »⁴⁶⁰. L'intérêt est donc double pour les enseignants d'EP et les responsables fédéraux de prôner l'utilisation de telles formules, afin de promouvoir l'athlétisme chez les scolaires. Pour les premiers, elles sont la garantie d'une formation physique de l'élève dénuée de lacune et assurent la reconnaissance de leur discipline au sein d'une institution qui poursuit des objectifs de formation similaires. Pour les seconds, elles apparaissent comme un excellent moyen de remédier au problème de la spécialisation précoce des athlètes et promettent l'existence d'une future élite plus compétitive. Dès le début des années 1950, Robert Bobin a déjà bien cerné cet enjeu. Selon lui, la solution « *est, pour l'avenir, à l'échelon scolaire et universitaire ; pour l'immédiat, une question d'orientation dans nos clubs. Tous les pratiquants devraient débiter par des épreuves combinées permettant l'acquisition de l'indispensable équilibre et, par la suite, une spécialisation judicieuse* »⁴⁶¹. De ce point de vue, le futur DTN n'hésite pas à condamner les entraîneurs français qui, d'après lui, accordent davantage d'attention aux spécialistes, considérant trop souvent les athlètes complets comme moyens partout mais excellents nulle part. Par ce positionnement, il défend l'idée d'une formation athlétique élargie, condition indispensable à l'extraction d'une élite semblable à celle des Américains, qui remportent cinq des six titres de champion olympique du décathlon masculin entre 1948 et 1968⁴⁶². Car avant d'être une affaire de compétition et de haut niveau de spécialisation, le sport doit aussi être mis au service de la santé, de la vigueur et de l'équilibre du plus grand nombre. Pour cela, les épreuves combinées sont un excellent outil dont la FFA doit impérativement se saisir pour former les jeunes catégories : « *l'acquisition des bases techniques, si simples à assimiler par les adolescents, donnerait à nos cadets une formation générale, une meilleure connaissance de leurs possibilités, et permettrait, le moment venu,*

⁴⁶⁰ *L'athlétisme*, n°102, janvier 1963, p.2.

⁴⁶¹ Bobin, Robert, « Perspectives sur le décathlon », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°13, janvier-février 1951, pp.5-6.

⁴⁶² Robert Mathias (1948, 1952), Milton Campbell (1956), Rafer Johnson (1960) et Bill Toomey (1968). En 1964, à Tokyo, c'est l'Allemand Willi Holdorf qui remporte le titre.

l'épanouissement des qualités dominantes »⁴⁶³. Pour cela, il faut tendre vers la mise en place de plusieurs formules de triatlons dans lesquelles figurent systématiquement les épreuves méconnues des athlètes français, comme le disque, la perche ou le javelot. Par ce choix, les militants de l'athlétisme scolaire s'appuient donc sur le modèle des épreuves multiples parce qu'il garantit une formation physique complète des élèves, mais aussi parce qu'il reste le meilleur moyen d'afficher publiquement le refus d'une spécialisation trop précoce nuisant à l'athlétisme de haut niveau. Sur ce plan, acteurs scolaires et fédéraux semblent se rejoindre sans apparaître toutefois en mesure de dépasser les contradictions. N'est-il pas paradoxal de faire si souvent valoir le statut de « sport de base » et, dans le même temps, de privilégier autant la spécialisation ? Comment un pays comme la France, qui attache une telle importance à cette identité, peut-il afficher aussi peu de considération envers l'athlète complet, alors qu'il est sans doute celui qui incarne le mieux la maîtrise de cette motricité fondamentale ? Enfin, comment ne pas s'étonner de voir que le point de vue américain sur cette question porte si peu d'écho (cf. supra, §.2.4), alors que là-bas, le décathlon est une discipline de référence ?

4. Relève toi et marche...plus vite, plus haut, plus loin !

4.1. L'athlétisme au service du redressement national

Pour Pierre de Coubertin, « *il importe que l'athlétisme français reste pur de tout alliage parce que nous attendons de lui qu'il participe à la refonte de la France* »⁴⁶⁴. Dans les propos qu'il tient lors de son allocution à l'assemblée générale de l'USFSA le 15 juillet 1893, le Baron annonce déjà ce qui sera pendant longtemps l'une des finalités associées à la pratique de l'athlétisme, c'est-à-dire l'éducation physique et morale de la jeunesse. En participant à cette régénérescence sanitaire teintée d'eugénisme, l'activité devient un support de choix pour tous les éducateurs désireux de s'appuyer sur le sport à des fins de redressement national. Les premiers à s'emparer de cette thématique sont les médecins. Très tôt, leur présence dans les milieux athlétiques pèse sur les conceptions en vigueur⁴⁶⁵. Dans les années 1920, le Docteur Alfred Thooris, Médecin Chef de l'hôpital Villemin, Maître de Conférences à l'École Pratique des Hautes Études et Président de la Commission Scientifique de la FFA est l'un des premiers à avancer l'idée, sur la base d'une analyse des mensurations, que l'athlétisme doit permettre d'améliorer la race. Sa position est radicale, puisqu'il affirme que la qualité de

⁴⁶³ Bobin, Robert, « Épreuves combinées : deux titres de champion d'Europe. Façade fragile derrière laquelle c'est le vide », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°33, mai-juin 1954, p.12.

⁴⁶⁴ Pierre De Coubertin, cité par Bruant, Gérard, *op.cit.*, 1992, p.49.

⁴⁶⁵ Roger, Anne, *op.cit.*, 2003(a).

celle-ci dépend de celle des individus : *« l'éleveur pour les améliorer a recours à l'appareillement des reproducteurs. Malheureusement la race humaine est privée, par ses mœurs, du bénéfice de la sélection sexuelle. On doit donc se rabattre sur l'éducation, qui, dans son sens le plus large, a pour but d'orienter et de mener à bien le développement individuel. Par quels moyens ? Par tout ce qui est propre à faire de nos jeunes gens des athlètes »*⁴⁶⁶. S'appuyant sur des données anatomiques et anthropométriques, il érige ainsi les experts de l'athlétisme en véritables modèles de perfection physique et, par le chiffre, en dresse une typologie permettant mettre de l'ordre dans leur variété (bréviligne vs longiligne). Sur la base de rapports mathématiques établis entre le volume des membres et celui du tronc, il constate une prédominance du train inférieur ou supérieur selon les individus. De ses observations et calculs, Alfred Thooris en conclut que les mensurations sont, en l'espèce, inopérantes pour mesurer la valeur de l'athlète et qu'à ce titre, elles ne peuvent être un critère fiable. Avec lui, la prise en compte unique de la taille du muscle trouve donc ses limites et à la forme du corps se substitue progressivement une définition beaucoup plus large et évasive de la santé physique parfaite. L'harmonie et l'équilibre musculaires s'enrichissent des autres fonctions corporelles (respiration, circulation, force mentale...), que les courses, sauts et lancers sont les plus propices à développer.

De son côté, Maurice Bandeville défend un point de vue similaire en affirmant que *« les dirigeants d'une société athlétique doivent souvent se rappeler avant toutes choses que le premier point à cultiver chez leurs hommes est une santé parfaite ; le grand secret des athlètes anglais qui ont servi de modèles aux Américains eux-mêmes, est d'être parvenus à un équilibre parfait de leurs fonctions, état qui se traduit admirablement par le mot " fit " qui est synonyme d'une parfaite condition physique et morale »*⁴⁶⁷. En déplorant le retard pris par les athlètes français sur leurs homologues anglais et américains depuis les JO de 1924, il montre combien l'athlétisme s'impose comme un excellent indicateur de l'état de santé du pays, perspective reprise par Léo Lagrange et Henri Sellier lors de la création du BSP en 1937⁴⁶⁸. Constatant que le développement du sport de compétition et la spécialisation ont contribué à atténuer l'intérêt porté à l'amélioration physique des individus, il devient urgent de remédier à ce problème : *« les conditions de travail moderne qui tendent à éliminer l'effort proprement physique au profit des gestes automatiques, le développement continu des moyens de transport mécaniques, la passivité croissante de la vie quotidienne, l'augmentation des*

⁴⁶⁶ Thooris, Alfred, *La vie par le stade*, Paris, Librairie scientifique Amédée Legrand, 1924, p.5.

⁴⁶⁷ Bandeville, Maurice, *op.cit.*, 1936, p.182.

⁴⁶⁸ Bouneau, Christine & Callède, Jean-Paul (sous la dir.), *Léo Lagrange : une perspective de renouvellement dans la construction des jeunes générations ?*, Pessac, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2012.

heures de loisirs, inemployées ou mal employées, sont de nature, s'ils n'ont pas de contrepartie, à provoquer une nette dégénérescence de l'être humain. Sans prétendre apporter un remède complet à un mal multiple, nous croyons donner à la jeunesse française par le " Brevet Sportif Populaire " un moyen de conquérir et d'entretenir sans efforts excessifs ou prématurés sa santé et sa vigueur [...]. En créant le " Brevet Sportif Populaire ", c'est à un effort national de rénovation physique que nous entendons convier tous ceux qui ont la charge de la jeunesse française et le souci de l'avenir de notre Pays »⁴⁶⁹. Dès lors, en positionnant l'athlétisme au cœur même des programmes du brevet, le Front Populaire continue de faire perdurer l'idée selon laquelle il est susceptible d'être un support majeur de la rénovation physique nationale. Pour autant, la finalité qu'il affiche est bien différente de celle visée par les médecins sportifs. Tandis que le Dr Alfred Thooris se situe très clairement dans une perspective eugénique de sélection des éléments les plus vigoureux de la race, les créateurs du BSP optent pour une vision plus humaniste de la situation (cf. infra, chapitre 4, §.3.4.1). Pour le premier, c'est l'athlétisme de la haute performance qui fait référence, tandis que pour les seconds, il s'agit plutôt de défendre une pratique minimale. L'enjeu n'est pas de situer l'individu sur une échelle globale des performances, mais bien de permettre à chacun de savoir s'il est capable de réaliser les minimas en-dessous desquels l'état de développement physique est jugé insuffisant. Aux records du champion se substituent donc des performances planchers, attestant d'un état de santé satisfaisant en fonction du sexe et de l'âge. La fixation de seuils atteste que même si l'objectif d'une régénération sanitaire collective reste d'actualité, l'idéologie sous-tendant à ce choix se situe sur un registre strictement opposé. Ainsi, une jeune fille de 13 ans doit-elle réussir à lancer une balle de 50g à 8m⁴⁷⁰, franchir 0.70m au saut en hauteur, courir le 40m en 9'' au moins et grimper à une corde de 2.50m à l'aide des bras et des jambes. Pour un garçon du même âge, les performances sont respectivement de 10m, 0.80m, 9'' et 3m. Pour les pouvoirs publics en charge du BSP, l'enjeu n'est pas, pour le moment, d'opérer une sélection des meilleurs éléments, mais bien de s'assurer que le niveau minimal requis pour chacun traduit la vitalité du pays tout entier.

Quelques temps plus tard, Vichy décide de faire marche arrière. Bien que l'heure soit à la poursuite des efforts amorcés par le Front Populaire, il s'agit cette fois de servir des idéaux différents. Aussi, l'œuvre sanitaire doit d'abord être mise au service des plus forts, car c'est à ce prix seulement que le peuple de France est susceptible de recouvrer sa vigueur. Dès lors, il n'est pas surprenant de constater que l'EGS condamne l'encyclopédisme au profit d'une

⁴⁶⁹ Rapport du 9 mars 1937 sur le BSP, adressé par Léo Lagrange et Henri Sellier au Président de la République. Fascicule BSP, édition de 1946.

⁴⁷⁰ Du bras gauche et du bras droit.

éducation plus pragmatique, dans laquelle l'élève est censé agir et expérimenter, en se confrontant notamment aux efforts requis par les sports de base. Pour certains dirigeants, à l'image de Jean-Jacques Chevallier, directeur de l'EGS de juin 1941 à mai 1942 et sept fois champion de France dans les années 1920, l'athlétisme œuvre au redressement national. Dans le cadre de l'initiation sportive, il se présente comme l'outil privilégié au service d'une jeunesse qui, selon Ernest Loisel, « *a perdu [...] les qualités de détente, de résistance, de souplesse qui font la virilité* »⁴⁷¹. Sous l'occupation, la propagande organisée auprès de la jeunesse prend donc une dimension morale sans précédent, allant jusqu'à faire tâche d'huile bien au-delà des frontières nationales. Ainsi, les compétitions organisées lors de la semaine française d'outre-mer, accordent-elles une large place à la pratique des courses, sauts et lancers. À l'image d'autres activités sportives, le challenge d'athlétisme Jean Borotra permet « *de recadrer un secteur dans lequel les Malgaches commencent à trouver un bruyant terrain d'expression. L'athlétisme, par ses valeurs d'effort, de persévérance et d'abnégation devrait autoriser un retour aux valeurs traditionnelles [...]. Promue activité sportive de base, l'athlétisme doit servir de support au redressement de la jeunesse malgache trop encline à se défouler et à briller dans les jeux sportifs collectifs* »⁴⁷². Comme on le devine, tous les sports ne sont pas mis sur la même ligne. Tandis que la doctrine prônée par le CGEGS accorde une large place à l'ensemble des activités sportives, encore faut-il que celles-ci soient convenablement conduites et qu'elles soient la suite logique d'une formation athlétique préalable et incontournable. Autrement dit, par la rigidité du cadre qu'il impose, le CGEGS ne fait plus de l'athlétisme une joie ou un défoulement, mais bien une entreprise de dressage physique et moral permettant d'éloigner provisoirement les jeunes de pratiques qu'ils jugent plus attractives.

Mais plus encore, c'est à l'issue de la Seconde Guerre mondiale qu'il devient une voie de salut pour le pays. En effet, le bilan du conflit est si lourd qu'il n'est pas sans conséquences traumatisantes sur l'équilibre psychique des individus. À la Libération, la France ne comptabilise pas moins de 600.000 morts et la santé physique et psychologique des enfants est considérablement altérée. La population totale est retombée à 40.1 millions en 1946, soit un million de moins qu'en 1936. Quant au taux de mortalité infantile, il passe, sur la même période, de 71‰ à 77.8‰⁴⁷³. La crainte du rachitisme refait donc surface puisque la taille et le poids des jeunes écoliers retrouvent des valeurs inférieures à celles d'avant 1939. Dans ce

⁴⁷¹ Rapport d'Ernest Loisel sur la Doctrine Nationale d'EPS (15 octobre 1940), cité par Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, *op.cit.*, 2004, p.30.

⁴⁷² Combeau-Mari, Évelyne, « Jeunesse et sport dans l'Empire français Madagascar-La Réunion », in Arnaud, Pierre, Terret, Thierry, Saint-Martin, Jean & Gros, Pierre (sous la dir.), *op.cit.*, 2002, tome 1, pp.147-158.

⁴⁷³ Rioux, Jean-Pierre, *La France de la IV^{ème} République*, Paris, Seuil, 1983.

contexte, il est de bon ton de vouloir surveiller de près leurs mesures staturo-pondérales, afin d'identifier d'éventuels cas critiques. C'est l'objectif que poursuit la vaste enquête menée en 1950 auprès de 300.000 scolaires âgés de 6 à 14 ans par le comité d'hygiène scolaire et universitaire, dont l'objectif est d'aboutir à l'établissement de tables statistiques portant sur les valeurs moyennes des répartitions de taille et de poids. Publiés par le ministère de l'Éducation nationale, les résultats de cette étude permettent de connaître le poids moyen à chaque âge selon la taille et de repérer d'éventuelles disparités selon les départements⁴⁷⁴. Il n'est donc pas étonnant de remarquer qu'au même moment, la thématique de la santé se retrouve largement présente dans les discours relatifs à l'EP⁴⁷⁵. Ainsi, la question de l'influence des activités physiques et sportives sur le développement intellectuel et physique en milieu scolaire se trouve-t-elle posée, les acteurs du champ espérant s'emparer d'un discours qui leur permettrait de justifier leur rôle au sein de l'école. En définitive, « *la santé redevient au lendemain de la guerre une opportunité pour défendre une légitimité institutionnelle encore fragile* »⁴⁷⁶.

Bien que nantie de peu de moyens, la DGEPS parvient malgré tout à faire avancer le débat. Dans une étude qu'il présente au mois de mars 1957, le Docteur Philippe Encausse, Chef des services médicaux de la DGEPS et Inspecteur Général, parvient à démontrer combien une pratique accrue des activités physiques dans le cadre d'un mi-temps pédagogique et sportif peut être bénéfique aux élèves. En tous les cas, les expériences menées à Vanves, Tours ou Montauban au début des années 1950, semblent apporter des résultats satisfaisants, dans la mesure où l'amélioration des signes de santé physique ne s'est pas faite au détriment des performances intellectuelles. Comme le rapporte Gaston Roux, « *les constatations les plus encourageantes ont été faites : nette amélioration de la condition physique des écoliers, heureuse modification du caractère et – ce qui semble concluant – excellent comportement d'ensemble aux examens scolaires en cours et fin d'année* »⁴⁷⁷. Autrement dit, malgré une nouvelle répartition des cours accordant davantage de place aux exercices physiques, la préservation des capacités intellectuelles semble garantie, au même titre que la finalité fixée par Robert Huguet, Inspecteur Général en charge des opérations : « *le but recherché était d'offrir à l'enfant une vie scolaire plus active, plus agréable, de faciliter*

⁴⁷⁴ Ainsi, on sait par exemple qu'un garçon de cinq ans mesurant 1.10m pèse en moyenne 18.5kg et qu'une fille de 6 ans mesurant 1.20m pèse en moyenne 22kg.

⁴⁷⁵ Terret, Thierry, « Le sport contre la santé. Les redéfinitions de l'éducation physique (1945-1960) », in Nourrisson, Didier (sous la dir.), *À votre santé. Éducation et santé sous la IV^{ème} République*, Saint-Étienne, Presses universitaires de Saint-Étienne, 2002, pp.11-54.

⁴⁷⁶ Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, *op.cit.*, 2004, p.52.

⁴⁷⁷ Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction Générale de la Jeunesse et des Sports, Service du contrôle médical sportif et de la rééducation physique, *Influence des activités physiques et sportives sur le développement intellectuel et physique en milieu scolaire*, 1957, p.3.

sa croissance, de lui donner une meilleure santé sans nuire à son développement intellectuel ni à l'acquisition de ses connaissances »⁴⁷⁸. Le programme de la journée est globalement partagé entre enseignement scolaire le matin, sieste le midi, gymnastique corrective, initiation sportive et plein air l'après-midi. En début de soirée, un temps supplémentaire est consacré à l'étude. Sans entrer dans le détail des contenus et supports proposés aux écoliers, force est de constater que l'athlétisme, encore une fois, sert à démontrer le bienfondé de ce nouveau régime scolaire. Car c'est bien sur la base des disciplines qui le constituent que ces expériences pédagogiques prouvent qu'elles sont utiles au développement des qualités physiques. Dans le programme organisé à Vanves, les progrès de la classe témoin sont comparés à ceux de la classe expérimentale sur la base de trois catégories : des mesures morpho-physiologiques (poids, taille, capacité vitale), des résultats intellectuels, psychologiques et moraux (réussite aux examens, comportements, attitudes) et des performances sportives (athlétisme, natation, aviron). L'athlétisme constitue l'essentiel de ces dernières, avec une course de vitesse de 50m, une course de demi-fond de 300m, un saut en hauteur, un saut en longueur, un lancer du poids de 3kg et une épreuve de grimper. Entre octobre 1951 et juillet 1954, les gains observés dans les deux classes sont significativement différents et tendent à montrer que l'expérience menée a porté ses fruits, puisque la classe expérimentale témoigne de performances partout supérieures à celles des élèves pris comme référence (cf. tableau 2). Pour Pierre Letessier, enseignant d'EP qui participe à une expérience similaire dans une école primaire de Fontenay Sous Bois en 1952-1953, les conclusions sont identiques. Sur la base de huit tests athlétiques choisis pour évaluer la valeur physique – 40m, saut en hauteur, saut en longueur sans élan, grimper, lancer d'adresse, lancer de distance, quadrupédie et équilibre⁴⁷⁹ – il conclut que « *si les épreuves choisies sont bien représentatives de la valeur physique, nous avons réalisé en un an les gains acquis normalement en quatre ans [...]. Il est bien évident aussi que malgré toutes nos précautions l'apprentissage n'a pas été totalement exclu, et qu'il entre pour une part non négligeable* »⁴⁸⁰. Aussi, bien que ces expériences pédagogiques soient menées seulement dans le cadre de l'enseignement primaire, elles montrent combien les problématiques liées à la santé sont au cœur des préoccupations de la DGEPS. Dans ce contexte, on observe donc que l'athlétisme tient une place non négligeable dans les contenus de formation et qu'il fait office de baromètre permettant de jauger les progrès en termes de capacités physiques.

⁴⁷⁸ *Ibid.*, p.26.

⁴⁷⁹ Toutes les épreuves sont mesurées. Pour la quadrupédie, il s'agit d'un 20m chronométré. Pour l'équilibre, il s'agit d'un test chronométré sur trois poutres, mais rien ne permet de savoir exactement comment il s'organise.

⁴⁸⁰ Bilan manuscrit des résultats de l'expérience. Archives personnelles de Pierre Letessier.

	Classe expérimentale		Classe témoin	
	Octobre 1951	Juillet 1954	Octobre 1951	Juillet 1954
50m	8''76	7''58	8''86	7''90
	Gain – 1''18		Gain – 0''96	
300m	65''1	49''	64''6	53''1
	Gain – 16''1		Gain – 11''5	
Hauteur	81.2cm	118.2cm	86.4cm	108.6cm
	Gain – 37cm		Gain – 22.2cm	
Longueur	2.54m	3.90m	2.69m	3.56m
	Gain – 1.36m		Gain – 0.87m	
Poids 3kg	7.93m	14.8m	8.07m	12.7m
	Gain – 6.87m		Gain – 4.63m	
Grimper	4.4m	12.1m	4.4m	9.5m
	Gain – 7.7m		Gain – 5.1m	

Tableau 2 – Résultats aux tests athlétiques dans le cadre de l'expérience de Vanves (1951-1954)⁴⁸¹

Finalement, l'immédiat après-guerre est marqué par une EP qui hésite encore à prendre le pas de la modernité sportive aux dépens de pratiques d'obédience corrective, faisant du corps droit la norme. Références anthropométriques et performances athlétiques se côtoient donc dans un champ où les médecins dominent toujours les pédagogues. L'urgence sanitaire et le statut de l'enseignant vis-à-vis de l'homme de science peuvent évidemment expliquer cela, et ce, d'autant plus que la nécessité d'une régénération physique apparaît prioritaire. Comme le souligne le rapport du Congrès National du Sport organisé par le Comité National de la Résistance au mois de juin 1946, « *toute reconstruction nationale qui ne [s'accompagne] pas d'un effort dans l'ordre de la formation corporelle et de l'amélioration qualitative des potentialités physiques, [est] incomplète* »⁴⁸². Mais à côté de cela, la question de la moralité se pose également. Car n'oublions pas que si les effets de la guerre se font sentir d'un point de vue physiologique, ils ne sont pas non plus sans conséquence sur la moralité des individus. À la Libération, la lutte contre la délinquance devient donc un objectif essentiel dans la mesure où les condamnations de mineurs augmentent fortement⁴⁸³. La place du sport dans l'éducation est questionnée, car « *en fournissant à la jeunesse de saines occupations, [celui-ci] la détourne des tentations et peut, au moins, éviter de nouvelles tragédies* »⁴⁸⁴. Dans ces conditions, nombreux sont les promoteurs des activités sportives à s'engouffrer dans la brèche pour défendre l'idée selon laquelle sa pratique permettrait certes de remédier aux difficultés sanitaires, mais de pallier aussi les problèmes de délinquance ou d'alcoolisme chez les jeunes. Pour le comité de

⁴⁸¹ Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction Générale de la Jeunesse et des Sports, Service du contrôle médical sportif et de la rééducation physique, *op.cit.*, 1957.

⁴⁸² Cité par Le Boulch, Jean, *Face au sport*, Paris, ESF, 1977, p.218.

⁴⁸³ Amar, Marianne, *op.cit.*, 1987. Selon l'auteur, 10.879 mineurs sont condamnés en 1936, contre 27.638 en 1948.

⁴⁸⁴ *Ibid.*, p.17.

rédaction de la revue *Héraclès*, « *l'EP et les sports sont absolument indispensables pour redresser cette situation, car ces activités apportent des éléments de santé indiscutables quand elles sont pratiquées rationnellement et contrôlées médicalement. Mais nous affirmons également qu'elles apportent une contribution importante au relèvement de la moralité de notre jeunesse* »⁴⁸⁵. Pour cela, les pouvoirs publics sont invités à prendre leurs responsabilités et à reconsidérer la place du sport au regard des autres disciplines scolaires. Dans ce cadre, quelle activité, mieux que l'athlétisme, peut garantir un développement à la fois physique et moral de la jeunesse ? Comment l'institution scolaire pourrait-elle porter son choix ailleurs que sur un sport dont la référence exclusive est celle de la performance chiffrée, et parvenir à faire la preuve d'une amélioration du niveau physique des élèves dont elle a la charge ? En outre, considéré comme une école de l'effort, de l'abnégation et de la rigueur, l'athlétisme ne se présente-t-il pas comme un atout de choix pour une EP devant aussi démontrer son utilité quant au redressement moral des jeunes ? En tous les cas, si la question de la santé s'avère constituer une opportunité pour justifier la place de l'athlétisme dans les pratiques scolaires, elle ne manque pas de faire tâche d'huile dans le milieu fédéral, qui entrevoit ici une opportunité promotionnelle.

Dès 1945, Paul Méricamp précise que l'athlétisme est un instrument de perfectionnement qui participe pleinement à la mission d'un redressement national. Selon le Président de la FFA, la fédération doit poursuivre son « *œuvre éducatrice pour le plus grand bien et la santé physique et morale de la jeunesse de notre patrie* »⁴⁸⁶. Pour Élie Mercier, Directeur de l'INS et Conseiller Pédagogique à la FFA, « *il est souhaitable que chacun comprenne qu'il nous faut méditer sur l'importance de l'athlétisme dans l'Éducation nationale et que nous devons, tous, nous efforcer d'en faire apprécier la valeur* »⁴⁸⁷. C'est en véritable défenseur de cette cause qu'il se positionne, présentant les courses, sauts et lancers comme les outils majeurs de la renaissance française. Partant du constat que « *la dégénérescence physique s'affirme, entraînant avec elle l'avilissement des caractères [et que] la vie contemporaine en est le fidèle reflet qui montre les tares les plus abjectes des civilisations déclinantes* »⁴⁸⁸, l'athlétisme devient une voie d'accès à la perfection humaine. C'est donc en toute logique qu'il l'assimile à un espace d'expression privilégiée des qualités physiques. En ce sens, l'activité dépasse le cadre de la simple méthode et constitue, grâce à la diversité de ses disciplines, le meilleur moyen d'évaluer la qualité et les effets de toute forme

⁴⁸⁵ *Héraclès*, n°1, mars 1946, page non numérotée.

⁴⁸⁶ *L'athlétisme*, n°1, 1945, p.1.

⁴⁸⁷ *L'athlétisme*, n°2, 1945, p.1.

⁴⁸⁸ Mercier, Élie, *op.cit.*, 1946.

d'EP : « *l'athlétisme, seul, permet d'assurer le contrôle de l'efficacité de tous les systèmes parce que, seul, il est le moyen de redonner le sens du perfectionnement réel, sans discussion possible. C'est pourquoi le BSP est basé, pour l'essentiel, sur des épreuves d'athlétisme* »⁴⁸⁹. En définitive, le contexte sanitaire d'une France tout juste libérée de l'envahisseur nazi joue à plein dans la promotion d'un athlétisme développant non seulement les grandes fonctions vitales, mais redressant surtout les corps et les esprits. Pour Élie Mercier, il est à la base d'une culture physique d'initiation devant être répandue partout dans la masse et pratiquée dès l'enfance scolaire, puis présent à tous les âges de la vie, jusqu'à l'âge adulte et dans un but prioritairement sanitaire. Dans la continuité des initiatives du Front Populaire, l'enjeu est fort de développer une EP par l'athlétisme comme véritable œuvre de salut public : « *quand les Français auront compris que l'athlétisme est à la base du perfectionnement, de l'enrichissement de leur héritage physiologique, la France sera redevenue la grande nation guide du monde !* »⁴⁹⁰. Bien que prédominant de la Libération au milieu des années 1950, cet argumentaire se dilue peu à peu. Progressivement, à mesure que les conditions sanitaires du pays s'améliorent, que la croissance repart et que le rationnement tend à disparaître, la définition de la santé s'élargit pour devenir plus évasive. À une absence de maladie, s'ajoutent désormais d'autres critères : normalisation des données anatomiques et physiologiques, capacité accrue de production, bien-être psychologique, plus grande résistance corporelle, etc. D'une logique de progrès sanitaire liée à un contexte de reconstruction, l'athlétisme va dès lors basculer dans celle d'une course à la performance, témoignant de la compétition que se livrent les grandes nations du monde.

4.2. On n'arrête pas le progrès !

Au cours des années 1950, après que les relations entre l'URSS et les USA se soient quelque peu dégradées, le monde connaît une nouvelle forme de conflit. Désormais, l'affrontement se cristallise autour des deux grands blocs capitaliste et communiste. La guerre froide est née et prête à durer pour près d'un demi-siècle⁴⁹¹. Au-delà des fusils et des missiles, elle ouvre la voie vers de nouvelles intimidations géopolitiques entre l'URSS et les USA⁴⁹². La création culturelle, la conquête de l'espace, la recherche scientifique, ou la compétition

⁴⁸⁹ *Id.*

⁴⁹⁰ *Id.*

⁴⁹¹ La chute du mur de Berlin au mois de novembre 1989 symbolise généralement la fin de cette guerre froide.

⁴⁹² Arnaud, Pierre, « Sport et relations internationales. La nouvelle donne géopolitique (1919-1939) », *Géopolitique*, n°66, juillet 1999, pp.15-24.

sportive⁴⁹³ sont dès lors envisagées comme de nouveaux espaces d'affrontements guerriers, plus feutrés, dans lesquels une lutte idéologique sans merci est mise en scène. La piste, la pelouse ou la patinoire deviennent les terrains d'une expression sportive mise au service d'une référence idéologique dont il faut défendre la suprématie. À travers leurs gestuelles techniques et leurs performances, les champions peuvent, à eux seuls, devenir l'incarnation d'un modèle politique. Ils « *sont à la fois représentatifs de toute une population, et donc d'une culture, d'un style de vie et ils incarnent un projet de société [...]. La guerre froide a entraîné un changement dans les mentalités, en conduisant les nations à instrumentaliser de manière particulièrement évidente la compétition et les succès sportifs* »⁴⁹⁴. Dans ce conflit, bien que cherchant à défendre farouchement sa souveraineté nationale sous l'ère gaullienne, la France fait le choix de rejoindre le camp atlantiste en acceptant l'aide financière apportée par le plan Marshall. Au niveau sportif, le pays participe donc à ce vaste mouvement de compétition mondiale, où les victoires et les records sont le témoignage de la force et du rayonnement d'une nation. Mais si le nombre de médailles glanées lors des grands championnats est un indicateur valorisé, les performances gravées dans le marbre le sont plus encore. Car « *le record n'a pas le caractère obligatoire du titre de champion. C'est un procédé de conservation des efforts qui autorise des comparaisons en tout lieu et à tout instant* »⁴⁹⁵. À ce titre, il symbolise un mythe après lequel court chaque bloc, afin de faire valoir la suprématie du régime politique qu'il promet. Dans ce contexte, l'athlétisme prend une teinte toute particulière grâce au rapport qu'il entretient avec la mesure du temps et de l'espace. Tandis que le football, le hockey sur glace ou le volley-ball sont des sports dans lesquels la suprématie ne se lit qu'à travers la victoire contre un adversaire, les courses, sauts et lancers se doublent de performances chiffrées, autorisant ainsi les comparaisons et affinant les hiérarchies. Au-delà des titres et des défaites, les rapports de domination entre les États sont précisés par les écarts métriques ou chronométriques. Dès lors, la course aux records engage les nations qui se prêtent au jeu, à la poursuite d'un mythe à double face : celle de la comparaison internationale et celle se rapportant à l'exploration des limites physiques de l'espèce humaine.

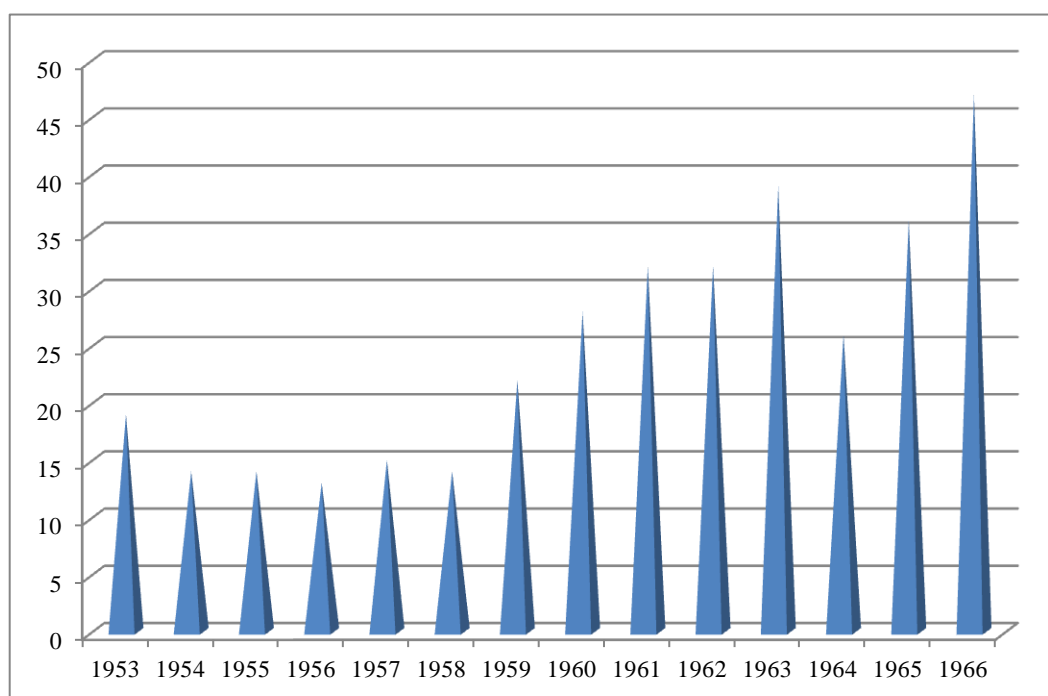
Dans le premier cas, davantage approfondi dans le chapitre 5, il s'agit de savoir à quel rang se situe la France dans le classement mondial. À ce titre, une étude basée sur la place occupée par les athlètes français masculins figurant parmi les 50 meilleurs performers

⁴⁹³ Riordan, James, *op.cit.*, 1981 et 1991.

⁴⁹⁴ Jollivet, Emmanuelle & Robène, Luc, in Robène, Luc & Léziart, Yvon (sous la dir.), *op.cit.*, 2006, pp.195-231.

⁴⁹⁵ Bruant, *op.cit.*, 1992, p.78.

mondiaux dans dix-neuf disciplines entre 1953 et 1966, montre une hausse sensible de leur niveau à partir de 1959 (cf. graphique 1). De 19 athlètes classés au départ sur les 950 que recense l'enquête – soit 2% – ils passent à 47 en 1966 pour atteindre la proportion de 5%. Tandis que sur les six premières années de la période, le nombre moyen de ces athlètes classés est de 14.8, il passe à 32.8 pour les huit saisons suivantes⁴⁹⁶. Ainsi, alors même que le nombre de médailles remportées par les Français aux JO ne décolle pas (deux médailles en 1952, une en 1956, deux en 1960 et deux en 1964), les pouvoirs publics en charge du sport savent désormais que ceux-ci parviennent à tenir leur rang et que leurs performances continuent malgré tout de s'améliorer.

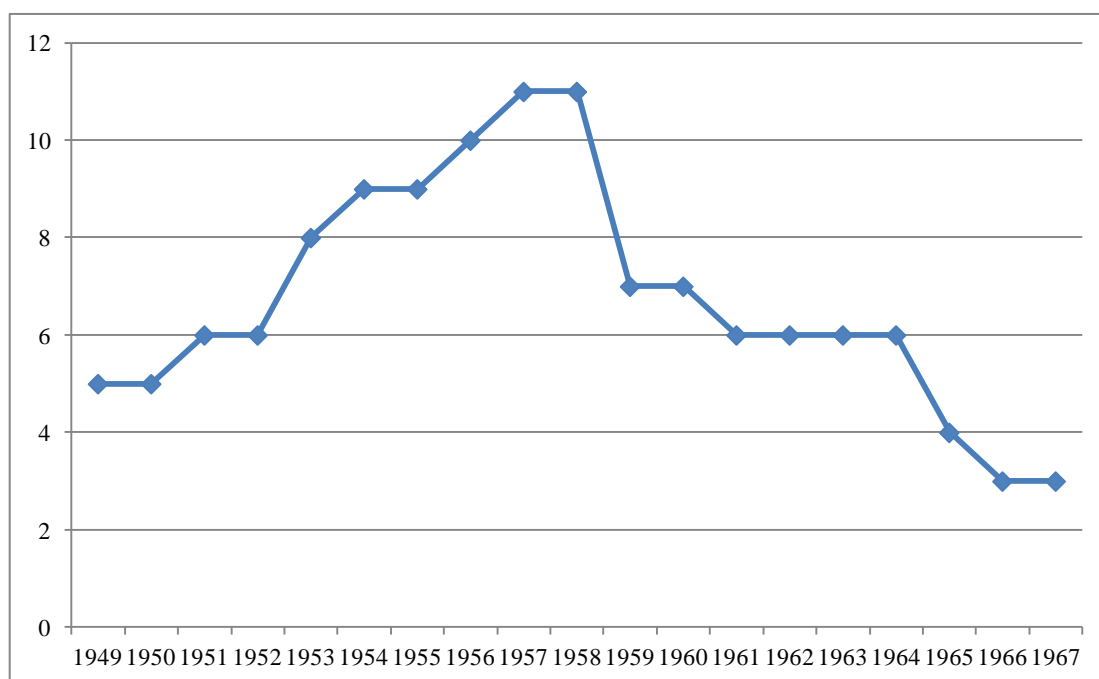


Graphique 1 – Nombre d'athlètes français masculins classés parmi les 50 meilleurs mondiaux (1953-1966)

En outre, dans un contexte où, JO mis à part, les rencontres intercontinentales sont rares, la France doit aussi affirmer sa place sur le plan européen. À ce niveau, une seconde étude confirme cette tendance au progrès et montre qu'après avoir chuté de la cinquième à la onzième place entre 1949 et 1958, le pays retrouve son classement initial à partir de 1959, pour figurer dans le trio de tête en 1966 et 1967, derrière l'URSS et l'Allemagne de l'ouest (cf. graphique 2). Bien que demeurant une nation moyenne de l'athlétisme mondial et européen, elle réussit malgré tout à densifier son élite masculine et à se hisser provisoirement

⁴⁹⁶ Centre des archives du monde du travail de Roubaix (fonds Dole). Étude publiée dans la presse, mais dont l'origine n'a pas pu être identifiée.

en haut de la hiérarchie continentale. Quant aux femmes, leurs prestations demeurent bien plus modestes, puisqu'elles ne comptabilisent que dix médailles européennes entre 1938 et 1967 (contre quarante-et-une pour les hommes) et cinq podiums olympiques sur la période 1948-1964 (quatre à Londres en 1948 et un à Tokyo en 1964) contre dix pour leurs homologues masculins. Autrement dit, les performances féminines restent assez nettement en retrait et illustrent le décalage existant entre les élites des deux sexes. Tandis que les hommes parviennent péniblement à hausser leur niveau, les femmes, elles, restent très en retrait et ne suscitent guère l'intérêt des statisticiens. À l'image du sport de compétition en général, l'époque est donc marquée par un athlétisme masculin. C'est par celui-ci que se caractérise la valeur athlétique nationale, tendant à reléguer les épreuves féminines comme des événements sportifs de seconde zone.



Graphique 2 – Place de la France dans le classement européen masculin (1949-1967)⁴⁹⁷

Mais en plus d'être un signe apparent de la vitalité d'un pays ou d'un régime politique, le record représente aussi l'un des paradigmes essentiels sur lesquels repose la société de consommation. Plus largement, il renvoie l'espèce humaine à ce qu'elle était, à ce qu'elle est devenue et à ce vers quoi elle pourrait tendre. Dans ce cas de figure, il est souvent l'objet des considérations les plus farfelues et la source de tous les fantasmes. Ici, la sacralisation du chiffre suscite la curiosité de l'homme, le conduisant à s'interroger sur ses possibilités

⁴⁹⁷ Le graphique représente le rang de la France dans la hiérarchie européenne. Lorsque la courbe monte, cela signifie donc que les résultats sont en baisse et inversement.

absolues. Si des champions tels que le décathlonien américain Rafer Johnson sont décrits comme des individus exceptionnels pour être capables, à eux seuls, de tenir en échec des nations comme la Belgique⁴⁹⁸, leurs exploits sont surtout l'occasion de s'interroger sur l'existence d'une fin possible des records. Il faut dire que le contexte s'y prête tout particulièrement, car si à peine 10% des meilleures performances mondiales sont battues en 1945, ce chiffre monte à 40% dix ans plus tard pour atteindre les 55% à l'occasion des JO de Mexico⁴⁹⁹. Sous l'effet conjugué des enjeux liés à la guerre froide et de la rationalisation toujours plus grande des procédés d'entraînement qui en découle, l'athlétisme incarne l'expression du rendement et de la productivité du corps humain. C'est donc par le jeu des comparaisons que des pays comme la France finissent par comprendre « *l'importance publicitaire d'une victoire olympique, cherchent à détecter et à former des élites et créent ainsi un courant d'émulation dont le premier résultat est de porter à des niveaux toujours plus élevés les limites, encore inconnues, des possibilités athlétiques humaines* »⁵⁰⁰. Dans ces conditions, l'enjeu consiste à ne pas se laisser trop distancer par les deux pays phares qui, à eux seuls, monopolisent la course aux records. En effet, à partir de 1959, USA et URSS s'affrontent dans un grand duel médiatique où chacun présente deux hommes dans chaque spécialité. Pour l'édition de 1960, le point d'orgue de la rencontre s'annonce à travers le duel entre les deux meilleurs décathloniens de l'époque, Rafer Johnson et Vassili Kuznetsov. Si les performances des deux champions sont mises en perspective, il ressort des propos du Soviétique, tout nouveau recordman du monde, que le décathlon lui « *fournit un terrain d'expérience favorable. Personnellement, je pense qu'il me sera possible d'atteindre les 8.800 points à l'occasion des Jeux Olympiques. C'est là d'ailleurs un chiffre bien éloigné des possibilités humaines. Je crois, en effet, que l'homme peut prétendre atteindre un jour les 10.000 points au décathlon. C'est une déduction que j'ai tirée de mon record du monde* »⁵⁰¹. À une période où le sommet de la hiérarchie mondiale connaît un important turn-over (cf. graphiques 3 et 4), les performances exceptionnelles fascinent les esprits et contribuent aux associations les plus extravagantes. Ainsi, pour Roger Debaye, « *les limites humaines sont loin d'être atteintes. Incroyable, mais vrai : avec la détente de Brumel, des " géants " comme Lefèvre franchiraient 2.70m ! Des athlètes exceptionnellement doués courront un jour le*

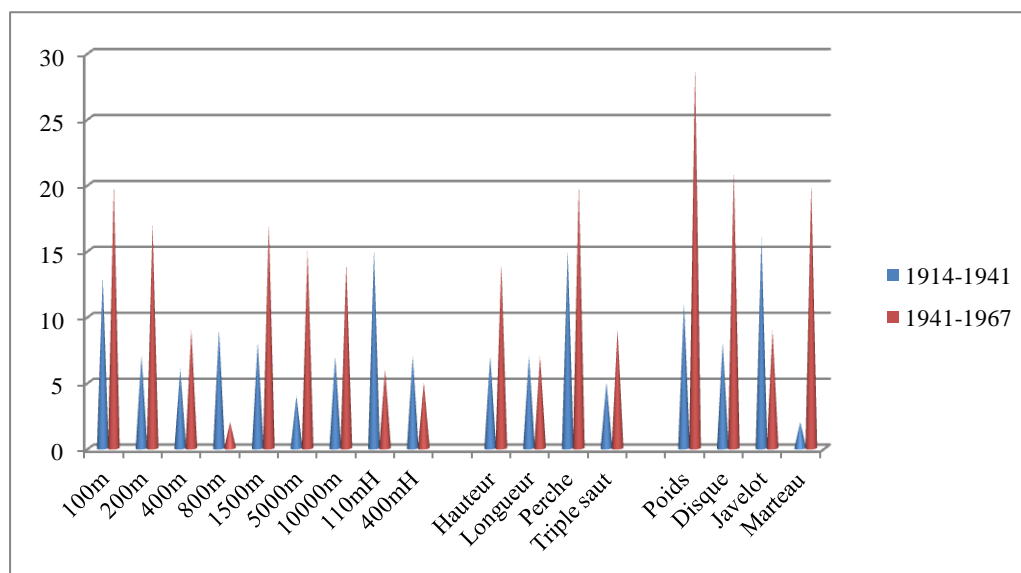
⁴⁹⁸ Fleuridas, Claude, *op.cit.*, 1964, p.91.

⁴⁹⁹ Muteaud, Gérard, « Verra-t-on la fin des records ? », *Nouvel Observateur*, n°2283, 7-13 août 2008. Paru à l'occasion des JO de Pékin, cet article montre un graphique illustrant le taux annuel de records du monde rapporté au nombre total d'épreuves officielles dans toutes les disciplines mesurables (athlétisme, natation, haltérophilie, cyclisme sur piste), et ce, depuis 1945. Il est intéressant d'observer que ce taux s'est régulièrement accru de l'après-guerre jusqu'aux JO de 1968, pour ne cesser de décroître par la suite.

⁵⁰⁰ Bobin, Robert, in Caillois, Roger (sous la dir.), *op.cit.*, 1967, p.1236.

⁵⁰¹ *Miroir sprint*, n°736 du 13 juillet 1960, p.36.

100m en 8'' et lanceront le poids à 25m ! »⁵⁰². Par ces propos, la presse sportive française participe à l'œuvre d'éducation collective permettant au non initié de prendre la mesure des exploits réalisés. Certains journaux n'hésitent d'ailleurs pas à user de pragmatisme pour faire passer le message, en comparant ces derniers avec des cas de la vie courante. Dominique Le Vève, journaliste à *Sport Mondial*, explique par exemple à ses lecteurs que le recordman du monde du 10.000m peut traverser Paris en 30' lorsqu'il faut une heure en voiture, et que le saut en longueur de Jesse Owens (8.13m) permettrait au champion américain de passer par-dessus les rails d'une station de métro. Plus parlant encore, avec 10''1 aux 100m, Willie Williams parcourrait la distance plus vite qu'une 4CV⁵⁰³. Par ces propos, on comprend bien que dans l'athlétisme de compétition, « *le record est l'un des moteurs essentiels [...]. Il permet, s'il est personnel, de mesurer sa propre progression, de comparer sa valeur à celle des autres et enfin de situer dans le temps, compte tenu de l'évolution des techniques et de l'étendue sans cesse croissante des sélections, la valeur des générations qui se succèdent. Les records n'ont jamais cessé d'être battus. Le jour où ils ne le seront plus, on sera peut-être en droit de se demander si n'approche pas le temps du déclin de l'espèce en tant que tel* »⁵⁰⁴. En définitive, au-delà d'un étalonnage de la valeur physique individuelle, l'athlétisme devient le témoin des progrès de l'Humanité comme celui de son éventuel déclin. Lorsque la fin des records en vient à symboliser la décadence de l'espèce, la surenchère est poussée à son paroxysme.

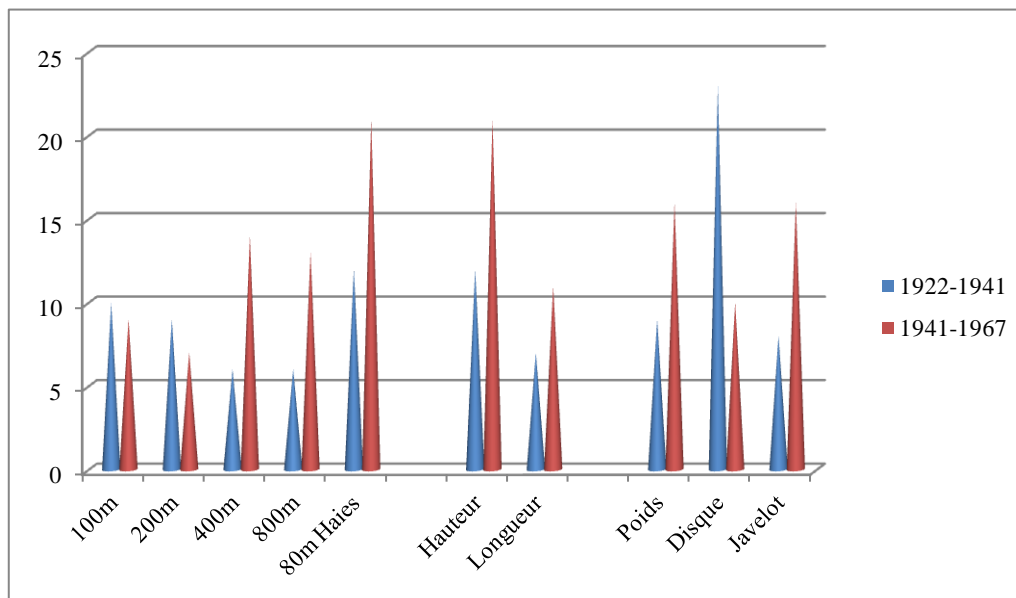


Graphique 3 – Nombre de records mondiaux battus chez les hommes (1914-1967)

⁵⁰² *Miroir des sports*, 29 juillet 1963.

⁵⁰³ *Sport mondial*, n°8, octobre 1956, pp.32-35.

⁵⁰⁴ Meyer, Gaston, *op.cit.*, 1962, p.17.



Graphique 4 – Nombre de records mondiaux battus chez les femmes (1922-1967)

Dès les années 1930, mais davantage encore lors des décennies 1950-1960, beaucoup d'acteurs s'intéressent donc aux limites humaines en matière de performance athlétique. Dans la presse sportive grand public comme dans celle dédiée aux spécialistes du milieu, les articles sur le sujet sont récurrents et montrent combien l'athlétisme est considéré comme le véritable instrument de mesure des capacités physiques de l'espèce. À travers lui, l'homme constate l'étendue de ses progrès et anticipe sur l'avenir. Au mois de mai 1952, Jean-François Joliet, Docteur ès sciences et Maître de recherches à l'INS tente d'établir une « *loi des records* » en s'appuyant sur une représentation graphique de l'évolution des meilleures performances mondiales en courses⁵⁰⁵. De cette loi, il déduit que si le record de France du 200m peut être battu, le record mondial du 10.000m le sera difficilement. Bien que prudent quant à ses conclusions, le verdict du terrain illustre pourtant assez vite qu'il se trompe. Le temps établi par Emil Zatopek en 1950 est battu à neuf reprises entre 1953 et 1965, passant de 29'02'' à 27'39'', soit une progression de 1'23'' en douze ans. De son côté, le philosophe américain Paul Weiss explique lui aussi que dans les sports mesurés comme l'athlétisme, les échelles de cotation ont permis de comparer les individus, quels qu'ils soient, à toutes les époques. Par leur intermédiaire, « *un état des lieux objectif des records pourrait être obtenu, bien que ceux-ci aient été réalisés par des individus différents, dans des lieux différents et à des époques différentes* »⁵⁰⁶. L'athlétisme devient donc le lieu des comparaisons absolues. À

⁵⁰⁵ Joliet, Jean-François, « Sur la loi des records », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°21, mai-juin 1952, pp.12-13.

⁵⁰⁶ Weiss, Paul, *Sport. A philosophic inquiry*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1969, p.230.

la relative crédulité de ces propos, certains initiés réagissent en faisant preuve de pragmatisme. Conscients que l'amélioration des performances athlétiques repose sur des éléments très variables (évolution physiologique, rationalisation des méthodes d'entraînement, progrès techniques, innovations technologiques, amélioration des conditions de vie), ceux-ci se gardent bien de tout pronostic mais n'ont guère de doute quant à une progression significative des records. Pour Robert Hervet, « à ces facteurs généraux de progrès s'ajoutera l'apparition de spécimens humains exceptionnels. Le continent africain et le continent asiatique possèdent des masses d'hommes et de femmes non incultes à l'effort athlétique mais inadaptés à la forme spéciale d'expression physique qu'est l'athlétisme moderne. De ces peuples, qui évolueront par la force des choses, surgiront des êtres physiquement supérieurs, qui pourront devenir des recordmen de la planète. Peut-être y a-t-il en puissance, dans le monde, dix hommes à 2.12m en hauteur, à 18m au poids, à 10''2/10 au 100 mètres »⁵⁰⁷.

Au regard de ces propos, les années 1950-1960 apparaissent donc marquées par la fièvre d'une course aux exploits que seules les nations les plus puissantes économiquement sont capables de se livrer. Bien que l'amélioration des temps et des distances symbolise leur vitalité politique, économique, culturelle et sociale, elle constitue aussi un leurre : celui du rêve d'une comparabilité absolue des performances. Car vouloir soumettre au verdict des années l'évolution de records qui n'ont rien à voir les uns avec les autres et qui sont en permanence soumis à des évolutions techniques, technologiques ou culturelles pouvant les faire bondir subitement n'a pas de sens. De surcroît, comme le souligne Raymond Marcillac, homme de télévision et ancien athlète du lycée Sainte-Croix de Neuilly, « rien n'est plus fragile qu'un record que l'on pouvait prendre pour un sommet »⁵⁰⁸. Le renouvellement rapide de la hiérarchie mondiale est là pour témoigner que tout cela est très éphémère. Aussi, dans un contexte global où les mutations des structures sociales exigent de l'école qu'elle forme davantage de personnel qualifié dans les domaines techniques du tertiaire, les acteurs de l'EP ne peuvent pas faire abstraction de tout le crédit accordé à la performance en général, et à celle du corps en particulier. À cet égard, l'athlétisme incarne le support idéal à promouvoir pour une discipline cherchant à s'intégrer dans la logique du système scolaire. Mais pour les pédagogues, le dilemme est loin d'être simple à résoudre. En effet, par les excès qu'elle engendre, la course aux records ne peut être la règle dans l'école et le modèle à choisir doit donc faire preuve d'une certaine cohérence vis-à-vis des cadres fixés par l'institution.

⁵⁰⁷ Hervet, Robert, « Pas de sorcellerie en athlétisme », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°21, mai-juin 1952, pp.21-22. On notera qu'aujourd'hui, des dizaines d'athlètes sont capables de telles performances.

⁵⁰⁸ Marcillac, Raymond, *op.cit.*, 1967, p.313.

Pour Jean Vivès, formateur à l'ENSEP, la distinction est à opérer entre l'athlétisme spectacle et « *l'athlétisme vrai* ». Tandis que le premier est centré sur le record et la performance chronométrique, le second s'intéresse d'abord au prestige de la victoire, fondement de la pratique : « *il ne faut pas perdre de vue que le record est l'exception, alors que l'athlétisme représente normalement une lutte pour la première place, pour la victoire [...]. En course à pied, la poursuite du record est exceptionnelle. Celle de la première place correspond à l'esprit dans lequel les Grecs avaient fait de la course un des critères les plus valables de la qualité physique et du courage. Avant d'être une lutte contre le chronomètre, la course est une lutte contre des adversaires. Le record est pour certains une nécessité suprême, et ils en font l'apologie en lui accordant toutes les vertus. Leur position est dangereuse pour l'athlétisme même, qu'ils dénaturent et qu'ils risquent d'affaiblir en le réservant à une élite d'hommes-machines* »⁵⁰⁹. Dans la perspective d'une démocratisation de l'accès aux pratiques sportives, la philosophie prônée est donc celle d'un développement individuel s'intégrant dans une éthique éducative que l'école se doit de garantir. De ce fait, la diffusion du sport dans les contenus d'enseignement reste soumise à certains impératifs. Concernant l'athlétisme, si les performances métriques et chronométriques sont un atout de taille pour certifier les progrès, il ne s'agit pas, pour les éducateurs, de les ériger au rang d'un absolu à conquérir. À l'athlétisme des exploits incarné par la pratique sociale de référence doit se substituer une forme scolaire dans laquelle la victoire prime sur le chiffre. L'essentiel n'est pas d'apprendre aux enfants à sauter, lancer ou courir après des limites inaccessibles, mais plutôt de leur inculquer les valeurs qui sous-tendent au succès et au dépassement de soi : entraînement, travail, effort, concentration, etc. Pour Maurice Baquet, seul un appui sur les pratiques sportives peut permettre de lutter contre l'écueil d'une EP trop mesurée, car « *ce dosage interdit à l'individu l'effort maximum en rapport avec ses possibilités et son âge, et de ce fait limite progrès et rendement* »⁵¹⁰. Mais si la chasse au record ne peut être la marque de fabrique d'une EP en quête de reconnaissance scolaire, les défenseurs de la méthode sportive ne peuvent pas non plus évacuer la performance de leurs réflexions pédagogiques, alors même que l'athlétisme entretient avec celle-ci un lien organique. Dès lors, l'amélioration du rendement doit non seulement permettre de faire la preuve d'une utilité de l'EP sur le développement physique des élèves, mais également servir à mesurer les progrès de chacun d'entre eux dans une perspective d'épanouissement personnel. C'est notamment dans cette optique que Raymond Boisset défend la nécessité d'une émulation dosée contre la

⁵⁰⁹ Vivès, Jean, *Guide du jeune athlète*, vol.1, Paris, Bornemann, 1966 (8^{ème} édition), pp.13-17.

⁵¹⁰ Baquet, Maurice, « Comment orienter notre éducation ? », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°2, novembre 1947, pp.2-3.

sacralisation du champion : « *je ne crois pas qu'il faille cultiver les phénomènes, sélectionner dès le plus jeune âge un petit homme afin d'en faire, pour un temps, un animal spécialement éduqué à exécuter tel ou tel geste et à qui on a fabriqué un organisme qui n'est plus celui d'un homme [...]. À l'école, ce n'est plus la barre qui commande. Peu importe qu'elle soit placée à telle ou telle hauteur, elle n'est qu'un outil au service de l'enfant. Docile, elle obéira, sera placée de plus en plus haut ou de plus en plus bas, suivant les besoins. Le maître permettra à l'enfant de progresser, lui apprenant autant à mieux sauter qu'à sauter plus haut* »⁵¹¹. Parce qu'il n'est pas nécessairement bénéfique à l'individu moyen que représente l'élève, le culte de la performance est donc dénoncé dans le cadre de l'EP scolaire. L'idée défendue est celle d'un sport pour tous et de tous face aux excès d'un sport spectacle dédié à l'élite. Dans ce cadre, la barre de saut, le décamètre ou le chronomètre ne doivent pas seulement servir à hiérarchiser les élèves ou à les sanctionner. Ils sont aussi des instruments éducatifs leur permettant de mieux se connaître sur la base de comparaisons intra-individuelles.

5. Des atouts précieux pour des conditions d'enseignement difficiles

5.1. Le sport de peu

Pour paraphraser Pierre Sansot⁵¹² sans pour autant préserver le fond de sa pensée au sujet de ceux qu'il nomme les « *gens de peu* », l'athlétisme incarne aussi parfois cette image d'un sport nécessitant un minimum d'infrastructures, un terrain vague suffisant à en organiser la pratique. On peut alors se poser la question de savoir s'il est un support privilégié par les pouvoirs publics parce qu'il est d'abord considéré comme un « sport de base », ou si au contraire, c'est avant tout parce que les installations sportives sont insuffisantes que ceux-ci ont cherché à en privilégier l'utilisation à l'école ? En d'autres termes, accorder une place de choix aux courses, sauts et lancers comme activités majeures de l'EP scolaire, n'est-ce pas, pour les responsables en charge de la jeunesse et des sports, un moyen de répondre au souhait exprimé par certains enseignants d'éduquer par la méthode sportive tout en s'accommodant du problème infrastructurel ? Comment évaluer le poids des idéologies au regard des réalités matérielles ? Toutes ces difficultés liées au manque de stades, de piscines ou de gymnase sont d'autant plus cruciales qu'elles se situent dans le cadre d'une école en proie à une explosion

⁵¹¹ Boisset, Raymond, *Tout le monde ne peut être champion. Tout le monde peut être sportif*, Fascicule des *Cahiers Laïques*, n°93, mai-juin 1966, Paris, Cercle parisien de la Ligue Française de l'Enseignement, pp.97-98.

⁵¹² Sansot, Pierre, *Les gens de peu*, Paris, PUF, 2002.

démographique sans précédent, puisqu'entre 1945 et 1967, le nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire public passe de 550.700 à 2.721.600⁵¹³. Dans ce contexte, l'enseignement de l'EP en est d'autant plus affecté que l'augmentation du nombre d'enseignants ne parvient pas à combler le déficit d'encadrement, évalué à un professeur pour 160 élèves en 1948, contre 209 en 1967⁵¹⁴. Pour le Syndicat National des Professeurs d'EP, la situation est critique et régulièrement dénoncée⁵¹⁵, ses dirigeants estimant par exemple qu'entre 1945 et 1955, 150 milliards de francs auraient été nécessaires à l'équipement sportif du pays, alors que 10 milliards seulement ont été débloqués⁵¹⁶. Dans un article du *Figaro* en date du 20 décembre 1962, le SNEP lance même un appel pour une meilleure prise en charge de la préparation sportive de la jeunesse. Son représentant, Philippe Néaumet, estime qu'il manquerait en France « 8.000 professeurs d'EP, 3.200 gymnases, 2.500 plateaux de sport, 2.000 pistes d'athlétisme et 720 piscines »⁵¹⁷. Appuyée par l'autorité institutionnelle, la parole syndicale montre combien l'unité est forte autour de ce sujet et que les mutations récentes de l'école doivent être prises en compte de manière urgente. Pour l'Inspecteur Général Émile Delpech, « à une époque où les effectifs scolaires s'accroissent à un rythme impressionnant, où les gouvernements successifs, soucieux de faire face aux difficultés d'encadrement et d'hébergement de ces masses scolaires, construisent des écoles et procèdent à d'importantes créations de postes, il nous semble indispensable que des crédits substantiels soient affectés à l'équipement sportif »⁵¹⁸. Pour les enseignants comme pour les institutionnels en charge de la discipline, l'heure est à la mobilisation en faveur d'une prise en compte réelle et immédiate du problème infrastructurel. Tant qu'il n'est pas résolu dans des proportions convenables, une pratique réelle de l'EP dans les établissements demeure inenvisageable : « dans ces conditions, les meilleurs exposés techniques, les meilleures études pédagogiques, n'apparaissent plus que comme des "vues de l'esprit" [...]. [À défaut de moyens substantiels, l'EP] deviendra une "parodie" dont le plus clair résultat est d'amener peu à peu le découragement ou la résignation des plus sincères et des plus dévoués de ses professeurs »⁵¹⁹.

En ce qui concerne la pratique de l'athlétisme, une enquête publiée en 1946 dans la revue *Héraclès* révèle que la France est équipée à hauteur de 0.5 piste pour 100.000 habitants,

⁵¹³ Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, « Essai d'analyse quantitative de l'encadrement de l'EPS entre 1945 et 1981 », *Science et motricité*, n°57, 2006/1, pp.55-66.

⁵¹⁴ *Id.*

⁵¹⁵ Attali, Michaël, *Syndicalisme et professionnalisation des enseignants d'éducation physique entre 1945 et 1981*, Thèse pour le doctorat STAPS, Université Paris X Nanterre, 2002.

⁵¹⁶ Extrait de la conférence de presse du Secrétaire Général du SNEP, 30 mai 1955, *EPS*, n°26, juin 1955, p.38.

⁵¹⁷ *Le Figaro*, 20 décembre 1962.

⁵¹⁸ Delpech, Émile, « Notion d'urgence en matière d'équipement sportif », *EPS*, n°26, juin 1955, pp.38-39.

⁵¹⁹ Rubrique courrier des lecteurs, *EPS*, n°30, avril 1956, p.46.

tandis qu'en Suède, première nation européenne pour la pratique de haut niveau⁵²⁰, ce chiffre est 22 fois supérieur⁵²¹. En 1962, une autre étude montre que si la situation a quelque peu évolué depuis la Libération, elle n'est toujours pas satisfaisante au regard de ce qu'attendent les responsables de la FFA⁵²². À cette date, le territoire compte 543 pistes spécifiques dont la répartition apparaît assez déséquilibrée. Tandis que certains départements sont bien pourvus, à l'image de la Seine et de ses 28 terrains, d'autres ressemblent à de véritables déserts, à l'instar de la Haute-Savoie et de son unique espace de pratique. Aussi, malgré les progrès, la France compte en moyenne une seule piste pour 85.635 habitants⁵²³. Mais ce qui ressort du constat établi par la FFA, ce n'est pas tant que le pays manque d'infrastructures, mais plutôt que celles-ci sont inadaptées à la pratique de l'athlétisme moderne de compétition. Pour Pierre Dasriaux, rapporteur de l'enquête, seules 23.5% des pistes recensées répondent à cette exigence, soit un total de 128 sur 543. Plus encore, seize seulement possèdent les trois critères indispensables à l'organisation de grandes manifestations, à savoir la rivière de steeple, un sautoir à la perche indépendant et une cage pour le lancer du marteau. La situation apparaît d'autant plus paradoxale qu'elle a des conséquences directes sur les publics de pratiquants. En effet, tandis que certaines pistes au nombre de couloirs réduit peuvent servir à l'organisation de matchs internationaux dans lesquels on limite le nombre d'athlètes par course, leur utilisation s'avère impossible dans le cadre de championnats régionaux fédéraux ou scolaires, où le nombre de participants est souvent trop élevé. Au regard de ce constat, il semble que le manque d'installations sur le territoire national pèse davantage sur la pratique de masse que sur celle de l'élite et ne bénéficie donc pas à la population scolaire. De ce fait, il n'est pas interdit de penser que l'athlétisme, souvent associé à l'effort et à la rigueur, est peut être d'autant plus mal ressenti ou vécu par les élèves qu'il est pratiqué en des lieux manquant cruellement d'attractivité. C'est dans cette perspective que s'inscrit le vœu émis par la FSGT de demander des installations adaptées à tous. Pour que l'existence d'un sport mis au service du développement social soit effectif, cela « *implique une remise en question de la conception actuelle de l'équipement sportif. Parce qu'elles ont été réalisées pour servir le seul sport d'élite, les installations sportives en France ne correspondent pas aux besoins des activités physiques et sportives du plus grand nombre des pratiquants [...]. Nous pensons que ce sont*

⁵²⁰ Aux championnats d'Europe d'Oslo en 1946, la Suède remporte 22 médailles dont 11 en or et se classe devant l'URSS (17 médailles) et la Finlande (12 médailles). La France termine quatrième avec 11 médailles, ce qui est plutôt bien compte tenu des carences d'installations que connaît le pays à cette époque.

⁵²¹ *Héraclès*, n°4, juin 1946.

⁵²² Dasriaux, Pierre, « Étude sur l'équipement athlétique de la France », *L'athlétisme*, n°94, mai 1962, pp.15-17.

⁵²³ En 1962, la population française est évaluée à 46.5 millions. Si l'on reprend le même calcul que pour 1946, on estime donc que le pays compte désormais une piste pour 85.635 habitants. La situation s'est donc légèrement améliorée.

*les exigences nouvelles de la pratique de masse qui doivent guider les constructeurs. Les normes actuellement en vigueur ne peuvent satisfaire aux besoins du sport éducatif de masse : elles relèvent d'objectifs d'utilisation réduite à une minorité »*⁵²⁴. En définitive, tant que l'obstacle matériel n'est pas surmonté, le sentiment d'exclusion ressenti par les éducateurs ne peut s'estomper.

En effet, nombreux sont les enseignants qui témoignent de leurs difficultés quotidiennes à ce niveau. En poste à Marseille à la fin des années 1950, Gilbert Andrieu affirme que *« d'une certaine façon, le matériel était un frein à l'évolution du sport tout autant que les installations vétustes. L'athlétisme était limité par l'absence de véritables sautoirs, la gymnastique par le manque d'agrès, la natation était inexistante... Pour bien saisir la situation, il suffit d'imaginer un jeune professeur [...] dirigeant une séance de saut en hauteur à l'intérieur du gymnase, dans la sciure qu'il devait préalablement bêcher pour la rendre plus molle, avec des poteaux maintenus droits par des gueuses, un élastique rouge servant d'obstacle, et voulant faire du ventral plongeant ! Juste ce qu'il fallait pour dégoûter les enfants et parfois les « casser » »*⁵²⁵. Ici, les difficultés sont telles qu'elles rejaillissent sur les dimensions pédagogique et sécuritaire. Pour Jean Guimier, militant de l'éducation populaire⁵²⁶, le constat est identique. Les efforts à réaliser en matière d'installations sportives sont d'autant plus urgents qu'ils sont une condition indispensable au plaisir que les jeunes éprouvent à pratiquer. Tant que le problème n'est pas résolu, il est impossible de croire que les enseignants d'EP pourront un jour initier convenablement la masse des scolaires à l'athlétisme et engager le redressement national. La question est donc posée : *« initier la jeunesse à l'athlétisme ? D'accord ! Mais où ? Quand ? Comment ? Avec qui et avec quoi ? [...] [Car il faut] indiquer que nos écoles primaires (à Paris) n'ont en général, comme lieu d'EPS, que les préaux, qui ne sont, disons-le, nettement pas destinés à cet usage [...]. Si l'on tient compte que depuis toujours l'absence d'un équipement sportif scolaire convenable, est une des causes les plus souvent dénoncées par les éducateurs, de leurs difficultés, on aura une idée beaucoup plus juste de la situation dans laquelle se trouve l'équipement sportif de nos établissements scolaires »*⁵²⁷. Pour les enseignants, la situation est d'autant plus délicate à gérer qu'aux obstacles infrastructurels s'ajoute celui des classes surchargées et, par conséquent, de l'hétérogénéité. Considérations pédagogiques et matérielles s'entremêlent

⁵²⁴ FSGT, *Sport & développement social au XX^{ème} siècle*, Paris, Éditions universitaires, 1969, p.116-117.

⁵²⁵ Andrieu, Gilbert, *Histoire de l'EP de 1936 à nos jours*, Paris, Actio, 2001, p.31.

⁵²⁶ Couturier, Gérard, *Jean Guimier 1913-1975. Une vision politique et culturelle pour l'éducation physique et le sport*, Paris, L'Harmattan, 2001.

⁵²⁷ Guimier, Jean, « Initier la jeunesse à l'athlétisme ? D'accord ! Mais où ? Quand ? Comment ? Avec qui et avec quoi ? », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°4, novembre-décembre 1953, p.26-27, et n°5-6, février-mai 1954, pp.19-21.

donc et génèrent un certain sentiment d'impuissance : « *comment appliquer une initiation sportive profitable, en saut par exemple, à une classe de 5^{ème} de 30 élèves dont les dates de naissance vont de 1942 à 1946 (je vous laisse imaginer les différents gabarits qui en résultent) et dont les performances de départ s'échelonnent entre 0.75m et 1.20m ? [...]* Comment faire courir des élèves alors qu'il n'existe aucune piste dans la ville (et j'entends par " piste " un terrain plat, herbeux, étalonné, sans plus) et que le terrain le plus proche est à 3 ou 4km de l'établissement ? Bien sûr, nos élèves courent autour de la cour et elles sont même très bien habituées au petit tournant qui met de l'imprévu dans leur 60 mètres »⁵²⁸. À la lumière de ces propos, on voit combien certains professeurs semblent résignés. Ayant le sentiment d'être laissés à l'abandon, ils estiment que les pouvoirs publics en charge de la jeunesse et des sports ne sont pas convaincus de la nécessité ni de l'efficacité de l'EP scolaire. Par cette posture, ces derniers semblent vouloir laisser la discipline et ses acteurs en marge de l'école, en leur accordant peu de considération et en laissant croire qu'ils ne veulent pas satisfaire à leurs besoins les plus essentiels. Tel est en tous cas le malaise ressenti par quelques-uns.

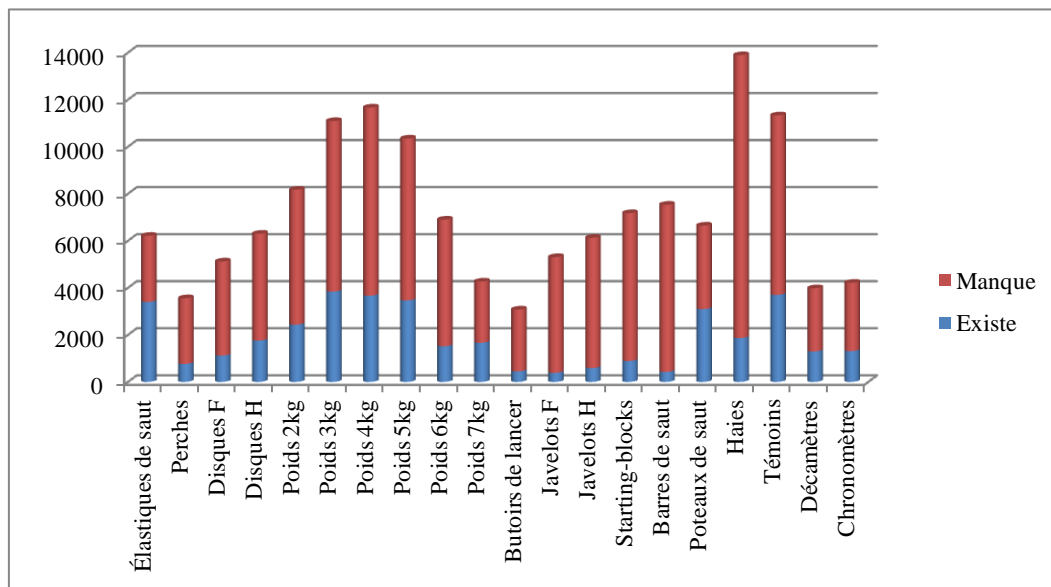
Deux conséquences majeures découlent de cette situation. La première pousse les enseignants les plus tenaces à se prendre en charge pour construire eux-mêmes les installations adéquates : « *on a fabriqué complètement une piste d'athlétisme avec mes élèves en gym, avec pelles, pioches, râtaux, brouettes [...]. On avait une piste qui n'était pas suffisante, alors, dans un terrain vague, on a creusé une tranchée qui faisait deux mètres de large, sur 1.50m de profondeur, sur à peu près 50m de long. On faisait ça pendant une demi-heure à chaque cours de gym* »⁵²⁹. Dans certains cas, la pratique de l'athlétisme s'avère donc impossible faute de terrain approprié, conduisant les professeurs à adopter des stratégies d'adaptation des plus insolites. Mais à cette première conséquence vient s'en ajouter une seconde, qui porte plus directement sur l'image de l'athlétisme véhiculée par l'école. En effet, si les courses, sauts et lancers sont souvent assimilés à des actions motrices de base, voire « naturelles », ils présentent un avantage certain lorsque l'on met ce point de vue en parallèle avec la pénurie des infrastructures sportives du pays. Mais par d'autres aspects, l'athlétisme demeure aussi l'un des sports les plus strictement codifiés tant la mesure des performances ne doit souffrir d'aucune contestation possible. De ce point de vue, il est donc un sport qui nécessite aussi un matériel et un environnement de pratique à la fois complexe et très normé.

⁵²⁸ Extrait d'une lettre de Mr Lemoine, professeur d'EP au Collège Littré d'Avranches, *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°57, mai-juin 1958, p.2.

⁵²⁹ M. J.B, PEGC, né en 1937, cité par Caritey, Benoît, « Le quotidien de la professionnalisation », in Attali, Michaël (sous la dir.), *op.cit.*, 2006, pp.148-178.

Largeur des couloirs, intervalles inter-obstacles, diamètre des aires de lancers, poids des engins ou autre fixation des distances de courses sont autant de symboles évocateurs d'une certaine rigidité dont les pédagogues doivent s'accommoder pour s'adapter à l'hétérogénéité de leur public. En d'autres termes, parce qu'il est mis en œuvre dans des conditions souvent précaires, l'athlétisme scolaire doit se distancier de toute cette complexité propre à la pratique sociale de référence. Comme l'affirment Maurice Baquet et Élie Mercier, le lieu d'évolution, son aménagement et son organisation sont primordiaux pour séduire les jeunes : « *pour les pistes de jeux, une seule préoccupation dominera donc, permettre aux enfants de courir en jouant...tout est là. Le but ici est, en effet, de stimuler l'apathie de tous les enfants et de les attirer petit à petit vers les jeux de plein air. C'est à cette condition et à cette seule condition que se fera la rénovation physique et morale de la jeunesse française* »⁵³⁰. Pour cela, il n'est pas nécessaire de disposer d'installations somptueuses et on peut donc penser, dans une certaine mesure, que le déficit d'infrastructures n'a pas forcément empêché les élèves de pratiquer l'athlétisme à l'école. En revanche, au problème des espaces d'évolution, s'ajoute celui de l'objet. Car l'organisation de certaines disciplines nécessite du matériel spécifique et parfois très coûteux (haies, perche, disques...). Or, comme le montre le graphique n°5, ce petit équipement fait très nettement défaut et constitue un obstacle de taille pour la pratique de ces épreuves. Au regard des chiffres recensés, on imagine combien les filles étaient bien peu souvent initiées au lancer de javelot ou que les élèves se confrontaient rarement au saut en hauteur avec barre, l'élastique tolérant davantage les erreurs. Plus encore, la pénurie de décimètres ou de chronomètres peut laisser penser que l'enfant pouvait même ne pas avoir connaissance de son résultat, information pourtant capitale dans les apprentissages.

⁵³⁰ Baquet, Maurice & Mercier, Élie, *Les pistes pédestres, les sautoirs, les lançoirs modernes*, 1948 (maison d'édition inconnue), p.11.



Graphique 5 – État des besoins en petit matériel athlétique⁵³¹

Le témoignage de Georges Colo, professeur d'EP au lycée de garçons de Nîmes, illustre pleinement cette situation et montre combien, dans le cadre des lancers par exemple, les contingences matérielles pèsent parfois lourdement sur les conditions de pratique⁵³². D'après lui, il est très difficile de motiver les jeunes aux épreuves de lancers. Tandis que le disque pose des problèmes de sécurité sur des terrains de sport très fréquentés, le javelot est, quant à lui, inaccessible au public scolaire faute à un prix d'achat bien trop élevé. Dans ces conditions, le lancer du poids devient une solution par défaut, contribuant à restreindre la pratique athlétique à quelques gestes techniques particuliers. En outre, l'activité n'emporte pas l'adhésion des élèves tant les engins leur paraissent lourds. Partant du constat selon lequel, comparativement au poids de corps, la masse du boulet est proportionnellement plus lourde pour un élève que pour un athlète de haut niveau, Georges Colo propose un artifice pédagogique visant à surmonter le problème. En créant des catégories de poids ou en fabriquant des engins creux dont on pourrait ajuster la masse en remplissant la partie vide avec des billes de plomb, chaque engin pourrait être plus justement adapté aux gabarits des élèves, ce qui serait susceptible de relancer la motivation. D'un autre côté, conscients des difficultés concrètes que rencontrent chaque jour les enseignants, certains formateurs font le choix de limiter leurs analyses à certaines épreuves. C'est par exemple le cas d'Éric Battista, athlète international et auteur d'un ouvrage sur la pédagogie de l'athlétisme, lorsqu'il avance l'obstacle matériel pour justifier sa décision de ne traiter que des courses, du poids, de la

⁵³¹ Graphique réalisé à partir d'une enquête syndicale portant sur l'équipement sportif à disposition des enseignants. Voir Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, *op.cit.*, 2004, pp.74-75.

⁵³² *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°63, mai-juin 1959.

hauteur et du relais. Si « *ces sports constituent le plus souvent, en France, la matière des brevets et examens sportifs scolaires* »⁵³³, preuve que les exigences de la certification guident les intentions pédagogiques, ils sont aussi ceux sur lesquels les enseignants s'appuient le plus souvent, faute de pouvoir faire autrement. En ce sens, dans l'éventail des disciplines, la course demeure le premier support de l'éducation athlétique des scolaires. Comme le souligne Robert Ardon, chargé de l'organisation et du développement du sport scolaire sur l'île de la Réunion à partir de 1951, « *nous utilisâmes alors la seule discipline athlétique qui peut réunir un très grand nombre de participants, qui ne nécessite pas de matériel et qui par sa nature, est à la base même de toute activité sportive : la course à pieds* »⁵³⁴. En définitive, on s'aperçoit que le déficit d'infrastructures conduit à la mise en œuvre d'un athlétisme scolaire en net décalage par rapport à la pratique sociale de référence, les enseignants devant avant tout s'adapter au peu d'installations dont ils disposent. Dans ce cas, tant pis si le 60m s'organise en aller-retour ou si le poids n'est pas projeté à partir d'une aire équipée d'un butoir, pourvu que les élèves courent, sautent et lancent. Mais au-delà de ces adaptations pédagogiques de rigueur, il apparaît surtout qu'il est un athlétisme tronqué, bien souvent limité au triptyque course de vitesse, saut en hauteur et lancer du poids. S'il est vrai que ce triathlon constitue le programme incontournable des épreuves d'EP aux examens, il incarne peut être aussi la seule solution possible dans un contexte où le petit matériel fait cruellement défaut. Du coup, l'EP scolaire participe à la diffusion d'un athlétisme partiel, évacuant souvent des leçons des activités telles que les haies, le saut à la perche ou le lancer de javelot. Au regard de l'idéologie diffusée dans les discours et destinée à en faire un sport complet, la situation apparaît donc assez paradoxale.

5.2. Des verdicts sans appel

En athlétisme, la mesure de la performance constitue une problématique fondamentale. Mais comme nous avons pu le voir au travers de l'exemple grec (cf. supra, §.1.1), celle-ci n'a pas toujours été au centre des préoccupations. À l'origine, seule la victoire était valorisée, les athlètes n'étant jamais hiérarchisés sur la base de temps ou de distances. Sous l'Antiquité, le classement prime donc sur le chiffre. Mais ce mode d'organisation fondé sur la victoire conduit aussi à la naissance des premières tricheries, auxquelles seule une normalisation plus

⁵³³ Battista, Éric & Portes, Maurice, *Athlétisme et natation*, Paris, Fleurus, 1973, p.6.

⁵³⁴ Combeau-Mari, Évelyne, *Sport et décolonisation. La Réunion de 1946 à la fin des années 1960*, Paris, L'Harmattan, 1998(a), cité p.99.

stricte des conditions de pratique semble pouvoir répondre : « classer "scientifiquement" des performances suppose un programme, autrement dit un contrat relatif à la création de milieux artificiels homogènes, propres à exciter des états critiques de dépassement tout en garantissant la justesse des repérages et l'archivage des essais dans une communauté idoine »⁵³⁵. Avec la naissance du sport moderne anglais au milieu du XIX^{ème} siècle, le perfectionnement des outils de contrôle accompagne la hiérarchisation des performances et ouvre la voie vers une nouvelle illusion : celle de la comparaison interindividuelle de la valeur physique. Après que l'usage du chronomètre ait été adopté vers 1845, l'outil n'a ensuite cessé d'être perfectionné pour s'affiner en précision : chronométrage manuel au 1/5^{ème} de seconde en 1895 puis au 1/10^{ème} en 1912, mise en place progressive du chronomètre électrique entre 1924 et 1960, officialisation du temps électrique au 1/100^{ème} en 1972, etc. Pour Gérard Bruant, « l'aspect systématique de sélections, la nature des renforcements et l'importance accordée à la mesure pour comparer des efforts réalisés dans des conditions différentes montrent qu'il s'agissait de rompre avec les valeurs de l'ancien régime et d'affirmer que le pouvoir n'était plus fondé sur des avantages associés à la naissance, mais sur les compétences réelles des individus »⁵³⁶. À l'héritage du sang se substitue donc celui des habiletés et l'appréciation des performances athlétiques autorise un renversement des règles établies. Au cours du XIX^{ème} siècle, à mesure que l'athlétisme moderne s'institutionnalise, la victoire cède le pas à l'évaluation des temps et des distances, générant des formes de comparaisons jusque-là inédites⁵³⁷ : « la rigueur des procédures et la précision des mesures ont été à l'origine du crédit que les athlètes et les spectateurs lui ont accordé »⁵³⁸. Avec le mètre et la seconde, les hiérarchies se précisent et marquent le temps de leur empreinte. Sur ce phénomène, Allen Guttmann évoque la question des « barrières psychologiques »⁵³⁹ liées aux courses, expliquant que celles-ci sont le produit d'accidents culturels relatifs aux exigences des institutions. Il apparaît ainsi que le rapport au temps n'aurait pas été le même si le législateur avait imposé aux coureurs de parcourir le maximum de distance en un temps donné, au lieu de les soumettre à un chronométrage sur une distance prédéterminée. De ce fait, certaines limites se créent au gré des rencontres espace-temps et la sacralisation toujours plus forte de la mesure des performances contribue à faire de l'athlétisme un sport de chiffres,

⁵³⁵ Guillerme, Jacques, « Le sens de la mesure : notes sur la protohistoire de l'évaluation athlétique », in Pociello, Christian (sous la dir.), *op.cit.*, 1987, pp.57-73.

⁵³⁶ Bruant, Gérard, *op.cit.*, 1992, p.22.

⁵³⁷ Vigarello, Georges, « Chronomètre, temps productif et temps de rupture », in Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *op.cit.*, 1993, pp.51-58.

⁵³⁸ Bruant, Gérard, *op.cit.*, 1992, p.119.

⁵³⁹ Guttmann, Allen, *op.cit.*, 1978. Moins de 4' au mile, moins de 10'' au 100m, moins de 20'' au 200m ont été des barrières psychologiques pour les coureurs. Actuellement, le marathon en moins de 2 heures en est une autre.

où la précision semble être la règle. Pour Pierre de Coubertin, c'est là tout ce qui fonde le caractère éducatif du sport : « *les résultats sportifs sont, généralement parlant, d'une nature mathématique ou réaliste ; ils ont pour sanctions des chiffres et des faits [...]. Or ces chiffres et ces faits sont le produit de possibilités musculaires coefficientées par l'effort et la volonté de l'individu. L'individu a sa limite en lui mais il l'ignore* »⁵⁴⁰. En d'autres termes, c'est par une confrontation au sport que l'élève apprend à saisir l'existence de ses possibilités et à mieux les éprouver. Outre la victoire, la lutte contre soi-même devient un impératif à l'éducation physique et morale de la jeunesse.

Dans cet esprit, l'exactitude du chiffre apporte à l'athlétisme tout le crédit de l'objectivité. À l'image du discours diffusé par certains journalistes comme Gaston Meyer ou Antoine Blondin, la sanction rendue par la mesure du temps ou de l'espace ne peut souffrir d'aucune contestation. Pour le premier, « *l'athlétisme oppose [...] l'homme tel qu'il est à la nature telle qu'elle est. Mais cet homme exige un rival. Il aspire à se situer par rapport à lui dans une certaine échelle des valeurs, arbitré par le mètre et le chronomètre, lesquels ont un identique pouvoir d'évocation dans les cinq continents. De tous les sports [...], l'athlétisme est celui qui laisse le moins de place à l'appréciation subjective [...]. [Ses] verdicts, précieusement mesurés, sont en effet sans appel* »⁵⁴¹. Pour le second, « *cette tentative de classement a le mérite de dégager l'étonnant caractère de pureté qui s'attache à l'athlétisme. Ce sport qui n'admet d'autres impératifs que ceux qui vous poussent plus vite ou plus loin et ne connaît d'autre arbitrage que celui du chronomètre ou du décamètre, échappe aux coefficients de hasard qu'introduisent ailleurs la présence d'éléments mécaniques et le caprice qui s'attache aux jugements humains. L'athlétisme est le domaine des verdicts absolus* »⁵⁴². Instrument de comparaison entre les individus, gage de rationalité, de précision et d'objectivité de par le rapport fusionnel qu'il entretient avec le chiffre, l'athlétisme est à la fois pur et universel. Par les verdicts qu'il délivre, aucun individu ne peut remettre en cause la suprématie de l'un ou l'autre de ses pairs capable de courir plus vite, de sauter plus haut ou de lancer plus loin. Soucieux d'en répandre la pratique pour accroître le nombre de licenciés, les responsables de la FFA savent faire de cette caractéristique un atout.

Lors du troisième congrès mondial de l'Association Internationale des Entraîneurs d'Athlétisme organisé à Paris au mois de mars 1961, le DTN Robert Bobin précise à ce sujet qu'il ne faut jamais perdre de vue « *l'aspect éducatif de l'effort physique le plus pur et le plus*

⁵⁴⁰ Coubertin (de), Pierre, *op.cit.*, 1972, p.127.

⁵⁴¹ Meyer, Gaston, *op.cit.*, 1962, pp.16-18.

⁵⁴² Blondin, Antoine, in Collectif, *op.cit.*, 1956, pp.15-16.

dur sans doute car, mesuré avec rigueur, il ne permet aucune interprétation »⁵⁴³. Comment les acteurs de l'EP scolaire ne pourraient-ils pas être sensibles à de tels arguments ? Mesuré, l'effort physique n'est plus un jeu. Il devient un travail que l'on peut apprécier et contrôler. Tandis que les sports collectifs ne permettent pas de rendre compte objectivement des progrès individuels en matière de développement des capacités physiques, l'athlétisme semble pouvoir offrir certaines garanties. C'est la raison pour laquelle il doit occuper une place centrale dans les programmes d'EP. Pour Pierre Tonelli, Président de la FFA entre 1942 et 1944, la tâche à accomplir « *est d'autant plus difficile que nous avons, non seulement à convaincre, pour l'attirer dans nos rangs, une jeunesse trop orientée vers des activités marquant moins la valeur exacte de la personne, que nos disciplines aux contrôles si rigoureux. Aussi, nous sommes obligés de continuer la lutte que nous menons depuis tant d'années, pour arriver à obtenir que l'athlétisme soit reconnu officiellement et rendu obligatoire dans tous les établissements scolaires* »⁵⁴⁴. Parce que les discours contribuent à faire valoir l'idée selon laquelle il jauge la vitesse, la force ou la détente, l'athlétisme assure la formation physique des élèves grâce au contrôle des résultats. C'est par lui que l'enseignant peut « *mesurer d'une façon rigoureuse la valeur corporelle et athlétique d'un individu* »⁵⁴⁵ et adapter le contenu de ses leçons en conséquence. En même temps qu'elle autorise le suivi des progrès individuels et collectifs, la performance chiffrée renseigne l'enfant sur ce qu'il fait et sur ce qu'il est, l'incitant à devenir meilleur. Autrement dit, la référence aux verdicts mathématiques fait coup double : pour le professeur, elle permet de surveiller le développement des capacités physiques des ses classes ; pour l'élève, elle est une information qui, lorsqu'elle est lisible, devient un stimulant à son développement. Une fois chiffrés, ses progrès sont censés prendre du sens et, par ricochet, le motiver à progresser. De ce fait, l'athlétisme constitue un levier majeur pour les défenseurs de la méthode sportive qui, au-delà de devoir convaincre sur la nature des supports qu'ils souhaitent introduire dans l'école, doivent aussi faire la preuve de leur efficacité. C'est donc par son truchement que le sport trouve une certaine caution dans la formation physique et morale de la jeunesse scolarisée. Pour Henri Perié, Chef du service de médecine sportive au ministère de la Jeunesse et des Sports, cet avis ne fait aucun doute : « *à un moment délicat de son existence où l'avenir est indéterminé, le monde difficile et ses possibilités d'action restreintes, l'acte sportif permet à l'adolescent de se rattacher à une réalité très simple où règne un certain absolu sur lequel*

⁵⁴³ Association Internationale des Entraîneurs d'Athlétisme, 3^{ème} congrès mondial – Paris du 13 au 18 mars 1961, 1961 (maison d'édition inconnue), p.7.

⁵⁴⁴ *L'athlétisme*, n°61, mars 1959.

⁵⁴⁵ Baquet, Maurice, *op.cit.*, 1948.

*l'incertitude intellectuelle ne mord pas. Cet absolu est défini par : le règlement de la compétition, l'ascèse de l'entraînement, l'organisation et les limites dans l'espace du terrain de sport, les critères rigoureux de jugement de valeur établis par le chronomètre, le décamètre, le score »*⁵⁴⁶. En apprenant à jauger la valeur de ses aptitudes athlétiques, l'enfant apprend aussi à se situer dans le temps, dans l'espace, par rapport à lui-même et à autrui. Par ce biais, les courses, sauts et lancers deviennent vite l'alibi d'une EP scolaire dont les acteurs n'ont de cesse de vouloir faire la preuve de leur impact éducatif.

Mais bien que nombre d'entre eux semblent s'accorder sur cette idée, sa légitimité n'est pas automatique pour autant. L'école impose en effet ses propres exigences et de ce point de vue, athlétisme fédéral et athlétisme scolaire ne peuvent être mis sur le même plan. Tandis que le premier se contente de valider des performances brutes⁵⁴⁷, le second se doit de répondre à la nécessité d'établir un jugement de valeur. Autrement dit, lorsque deux élèves sautent en longueur, l'un franchissant 7m et l'autre 4m, l'athlétisme de compétition ne distingue jamais qu'un vainqueur et un vaincu. Si l'on peut en outre considérer que le premier possède un excellent niveau tandis que le second est plutôt faible⁵⁴⁸, la comparaison s'arrête là. Par la distance qu'il valide, chaque athlète peut ainsi mesurer l'écart le séparant d'un adversaire ou d'un éventuel record. En ce sens, « *l'athlétisme n'est donc pas seulement l'art de courir, de sauter et de lancer. C'est aussi et surtout l'art de mesurer avec précision la vitesse, la résistance, la détente et la forme de l'être humain. Cette mesure est à trois dimensions...L'homme mesure sa propre valeur par rapport à lui-même [...], à celle des autres hommes [...] et à travers le temps »*⁵⁴⁹. Si tout cela reste valable dans l'école, le raisonnement va pourtant plus loin. Car au-delà des chiffres bruts, l'institution impose de noter les élèves dont elle a la charge. De ce fait, si l'on reprend l'exemple précédent, elle doit trouver le moyen de porter un jugement de valeur objectif sur les sauts respectifs de chacun. S'il est évident que 7m valent mieux que 4m, cela ne dit pas quelle note attribuer à chacun de nos deux élèves. Rien ne permet a priori de trancher objectivement sur un sujet qui concerne le milieu scolaire, mais qui demeure très éloigné des préoccupations fédérales. Finalement, au regard des discours portant sur la mesure des performances, et au-delà de toutes les difficultés relatives à sa transformation en note (cf. infra, chapitre 4, §.1.4), il semble que l'athlétisme jouisse tout de même d'un atout majeur : celui d'appartenir à la catégorie des sports à la fois

⁵⁴⁶ Perié, Henri, « Le sport », in Dufrasne, Claude (sous la dir.), *Des millions de jeunes*, Paris, Cujas, 1967, pp.207-216.

⁵⁴⁷ À l'exception des épreuves combinées, qui utilisent les tables de cotations.

⁵⁴⁸ Performances de niveaux national et départemental.

⁵⁴⁹ Meyer, Gaston, « Épreuve de masse ? Peut-être...mais surtout la masse à l'épreuve », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°1, mai-juin 1953, p.4.

simples à organiser et à mesurer. Pour cette raison, nombre de ses promoteurs n'hésitent pas à mettre en avant cet avantage afin d'en assurer la diffusion dans l'école, position idéologique parfois contestée. Comme en témoigne l'opinion de Raymond Boisset, d'autres défenseurs de l'athlétisme dénoncent la sacralisation du chiffre et s'interrogent sur la pertinence de quelques entraîneurs à se focaliser sur la performance avant de s'intéresser aux apprentissages fondamentaux : *« je crains, pour ma part, qu'à vouloir habituer la masse et même les débutants à une vision trop arithmétique de l'athlétisme, on ne leur fasse oublier certains autres aspects de la pratique des exercices physiques et sportifs. Si les chiffres peuvent avoir, à l'occasion, un pouvoir presque magique pour faire comprendre la grandeur et la beauté du geste sportif, ils ne doivent pas prendre une place excessive dans l'entraînement ni aux yeux des entraîneurs, ni aux yeux des pratiquants [...] Je ne vois plus guère, l'été sur les plages, de groupement de jeunes s'amuser à sauter, à lancer simplement pour savoir celui qui saute, celui qui lance le plus loin »*⁵⁵⁰. Dans une perspective de formation et d'éducation de la jeunesse, les enseignants d'EP ne peuvent pas faire abstraction de cela. Si l'athlétisme mérite sa place dans les contenus d'enseignement, le rapport à la performance doit, semble-t-il, s'envisager de manière moins fusionnelle que dans le milieu fédéral.

Conclusion

Contrainte par des impératifs matériels et humains en plus d'être soumise à l'idéologie, la diffusion de l'athlétisme dans l'enseignement secondaire français semble donc d'abord s'organiser entre croyances et réalités. En effet, entre 1941 et 1967, ses défenseurs n'ont de cesse de vouloir en vanter les mérites et de démontrer combien sa pratique gagnerait à se répandre dans l'école. De ce point de vue, l'analyse des discours montre que si beaucoup d'arguments sont infondés, leur assénement finit par pénétrer les mentalités pour faire office de dogme. Activité dépouillée de tout artifice, simple et originelle, l'athlétisme est souvent considéré comme un sport à la fois pur, naturel et ancien, dont le décathlon incarne la synthèse. Associé à la compétition, le verdict du mètre et de la seconde permettent en outre de donner la valeur exacte de l'élève et de lui apprendre à lutter contre l'espace, le temps, l'environnement, lui-même ou autrui pour le rendre plus fort. Enfin, si les disciplines qui le composent font parfois appel au don, c'est surtout par le travail, la persévérance et l'entraînement que les progrès sont possibles. À cet égard, l'athlétisme incarne un outil

⁵⁵⁰ Boisset, Raymond, « Libre opinion », *Les sports en France*, Bulletin officiel du comité national des sports, n°68, octobre 1964, p.7.

éducatif sans commune mesure et entièrement compatible avec les valeurs défendues par l'institution scolaire : « *il y a ainsi une valeur éducative de l'athlétisme, car il développe certes les qualités physiques, mais il ne saurait se pratiquer sans les qualités intellectuelles et morales, qui, seules, font s'épanouir les possibilités qui se trouvent en chacun de nous* »⁵⁵¹. Mais s'il faut bien avouer que tout cela relève de l'illusion la plus stricte, force est aussi de reconnaître que son rapport à la performance chiffrée et sa relative facilité de mise en œuvre en conditions matérielles difficiles⁵⁵² en font un support pédagogique attractif pour les enseignants. Ajouté à cela, il est également un sport qui, dans un contexte de reconstruction puis de redécollage économique, permet d'une certaine manière à la société de surveiller ses progrès et de se rassurer quant à son redressement. Pour l'ensemble de ces raisons, il est donc possible de dire que l'enseignement de l'athlétisme dans l'école est soumis à des enjeux idéologiques, enjeux dont il s'agissait ici de prendre la mesure.

⁵⁵¹ Boisset, Raymond, in Rossini, Marcel, *op.cit.*, 1949, p.5.

⁵⁵² Entraînant toutefois, comme nous l'avons vu, une sélection de quelques disciplines seulement (sprint, saut en hauteur et lancer du poids essentiellement).

CHAPITRE 2 – DES ENJEUX INSTITUTIONNELS

Officialiser la pratique de l'athlétisme à l'école : un soutien politique permanent

Les vingt-six années couvertes par l'investigation sont extrêmement contrastées et ne peuvent être appréhendées sans un bref retour en arrière. Du poids de la collaboration Vichyste et de son régime autoritaire à la croissance économique fulgurante de la décennie 1960, en passant par les années de rigueur qui ont suivi la Libération, le paysage politique, économique, social, scolaire et culturel de la France connaît d'importantes mutations. De ce fait, l'analyse d'une diffusion de l'athlétisme dans l'école entre 1941 et 1967 n'a de sens que si elle est confrontée à la réalité du contexte qui la génère. À cette période, l'école française est en proie à deux grandes difficultés : démocratiser et moderniser. Dès 1910, Ferdinand Buisson est le premier à revendiquer l'existence d'une organisation scolaire plus équitable et dépose un projet de loi en ce sens⁵⁵³. En 1918, les Compagnons de l'Université Nouvelle se prononcent en faveur d'un allongement de la durée des études jusqu'à l'âge de 14 ans et pour la création d'une école unique intégrant les petites classes du secondaire à l'élémentaire : « *les distinctions entre primaire, secondaire et supérieur n'ont plus de sens. Séparer, dès l'origine, les Français en deux classes et les y fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national. Parlons de l'enseignement tout court, de l'enseignement unique* »⁵⁵⁴. Mais jusqu'en 1941, les réformes restent très limitées et l'organisation scolaire se distingue fort peu de ce qu'elle était encore à la fin du XIX^{ème} siècle. Fondée selon le modèle de Jules Ferry, laïque, gratuite et obligatoire, l'école est construite autour de l'idéal républicain. Bien que démocratique, elle n'a pourtant pas fonction à démocratiser, dans la mesure où elle ne vise pas à transformer les structures sociales existantes. Deux ordres étanches, cloisonnés et hiérarchisés existent alors : primaire et secondaire. Chacun d'entre eux possède ses propres établissements, son corps d'enseignants, ses programmes ou ses normes pédagogiques, et les codes de l'un ne sont pas ceux de l'autre. Le premier s'organise autour des établissements primaires, véritables structures du peuple, dans lesquels il s'agit de diffuser un bagage culturel élémentaire,

⁵⁵³ Denis, Daniel & Kahn, Pierre, *L'école de la III^{ème} République en questions : débats et controverses dans le "Dictionnaire de pédagogie" de Ferdinand Buisson*, Berne, P. Lang, 2006.

⁵⁵⁴ Compagnons de l'Université Nouvelle, *Tome I : Les Principes*, Paris, Fischbacher, 1918, pp. 21-26, cités par Lelièvre, Claude, *op.cit.*, 1990, p.134.

sanctionné par le certificat d'études⁵⁵⁵. Il s'adresse donc majoritairement aux élèves issus des classes populaires et prépare à une entrée rapide dans la vie active. Pour les enfants les plus méritants, les études se poursuivent dans l'enseignement primaire supérieur, assuré par les écoles du même nom ou par les cours complémentaires. Tandis que l'élite des instituteurs exerce dans les premières, les seconds sont rattachés aux écoles primaires et accueillent des enseignants plus polyvalents⁵⁵⁶. La scolarité au sein de ces deux types d'établissements s'achève sur l'obtention du brevet d'études primaires, mais permet aussi parfois de cheminer jusqu'au baccalauréat, en rejoignant les lycées par la filière moderne. Parallèlement, l'ordre secondaire comprend, quant à lui, un ensemble de classes élémentaires allant de la onzième à la septième, et conduit vers l'Université. Concernant avant tout les enfants issus des milieux bourgeois et urbains, il est l'œuvre exclusive des lycées, où les élèves peuvent suivre une scolarité auprès de maîtres sélectionnés et plus hautement qualifiés. L'entrée dans cette voie leur permet de pousser les portes des classes secondaires pour s'engager vers les orientations les plus prestigieuses. Sanctionné par le baccalauréat, cet enseignement autorise l'accès aux études supérieures et, par conséquent, l'occupation future de hautes fonctions sociales et professionnelles.

Si l'idée de l'école unique progresse sous l'impulsion de Jean Zay et du Front Populaire, force est de constater qu'elle ne fait surtout que piétiner. Il faut attendre le début des années 1940 pour que la mécanique de la réforme s'enclenche, puis s'accélère en 1959 avec Jean Berthoin. En effet, le dirigisme de Vichy, puis la conjoncture économique favorable que le pays connaît au milieu des années 1950, changent la donne. Face aux bouleversements politiques liés à la défaite de 1940, face aux mutations socio-économiques dues à l'entrée dans les « *Trente Glorieuses* »⁵⁵⁷, l'école est irrémédiablement conduite à réinterroger ses structures, ses missions et ses contenus. Désormais, les réformes se succèdent, visant à faire sauter la digue séparant le primaire du secondaire, mais conduisant également à intégrer l'enseignement professionnel⁵⁵⁸, à favoriser l'accès des filles aux savoirs, bref, à engager le processus de la démocratisation⁵⁵⁹. La mise en place de l'école moyenne se heurte alors à un triple problème : elle doit bénéficier à tous, regrouper des enseignants aux formations éclectiques au sein d'un même type d'établissement et informer les familles sur les nouvelles possibilités d'orientations qui s'offrent à elles. À une égalité des aptitudes doit désormais

⁵⁵⁵ Robert, André, *op.cit.*, 2010.

⁵⁵⁶ Les écoles primaires supérieures dépendent du ministère, tandis que les cours complémentaires sont rattachés aux départements.

⁵⁵⁷ Fourastié, Jean, *op.cit.*, 1985.

⁵⁵⁸ Pelpel, Patrice & Troger, Vincent, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, L'Harmattan, 2001.

⁵⁵⁹ Merle, Pierre, *op.cit.*, 2002.

correspondre une équivalence des possibilités de promotion de chaque élève, afin de répondre aux nouveaux besoins du monde du travail. Vaste et ambitieux projet pour un outil dont la structure encore très archaïque paraît bien fragile pour assumer une mission de cette ampleur. Comment l'EP et ses enseignants répondent-ils à ces nouvelles prérogatives ? Dans quelle mesure sont-ils les artisans de la réforme ? Quel rôle l'athlétisme joue-t-il dans ces changements ?

De ce point de vue, l'analyse de la seule dimension scolaire ne peut malheureusement pas suffire pour répondre à toutes ces questions, car l'école n'est jamais qu'une institution vivant et évoluant avec son époque, dans un contexte singulier. Or, la France des *sixties* n'est plus celle de l'occupation. Le baby-boom, les progrès scientifiques, la croissance économique ou la modernisation des équipements sont passés par là et ont imposé le changement. Désormais, le pays ne vit plus au ralenti et tombe irrémédiablement dans l'ère du progrès scientifique. En définitive, tout s'accélère. Les moyens de transport et de production gagnent en vitesse et en efficacité, entraînant une nouvelle scansion du temps. Les campagnes se vident pendant que les usines font le plein et, pour l'ouvrier comme pour le paysan, l'heure est à la modernisation des outils de production. Le rythme du travail change tout aussi radicalement que celui du temps libre et de la façon dont on l'occupe. Selon l'expression de Joffre Dumazedier, la France entre dans l'ère d'une « *civilisation du loisir* »⁵⁶⁰. La multiplication des postes de radio puis de télévision amène le son et l'image dans les foyers, contribuant à la diffusion d'une culture de masse⁵⁶¹ souvent teintée d'anglophilie ou d'américanophilie. Grâce aux médias, le sport gagne en popularité et des champions tels que Louison Bobet⁵⁶² et Marcel Cerdan⁵⁶³ finissent par être plus connus des Français que certains hommes politiques⁵⁶⁴. Si le changement était déjà perceptible depuis la révolution industrielle du XIX^{ème} siècle, il n'en reste pas moins que la période étudiée ici apparaît comme étant marquée par l'accélération des événements. La multiplication des progrès et la vitesse à laquelle ils se produisent sont remarquables. Dans ce contexte, une activité telle que l'athlétisme prend une place toute particulière, tant son rapport au temps et à l'espace est viscéral. Pour autant, ces évolutions ne sont pas uniformes et ne concernent pas tous les domaines de la vie courante. Selon les époques, certains obstacles ralentissent le rythme des mutations. À ce titre, l'occupation incarne par exemple une période où la référence aux

⁵⁶⁰ Dumazedier, Joffre, *Vers une civilisation du loisir ?*, Paris, Seuil, 1962.

⁵⁶¹ Rioux, Jean-Pierre & Sirinelli, Jean-François, *Histoire culturelle de la France. Le temps des masses* (tome 4), Paris, Seuil, 2005.

⁵⁶² Vainqueur du tour de France en 1953, 1954 et 1955.

⁵⁶³ Champion du monde de boxe en 1948 et 1949, catégorie poids moyens.

⁵⁶⁴ Amar, Marianne, *op.cit.*, 1987.

valeurs traditionnelles demeure la marque d'un retour en arrière. Dans le même ordre d'idées, l'impérative reconstruction du pays dans les années qui suivent la Libération, l'inflation, ou bien encore les difficultés liées à la décolonisation et à la guerre d'Algérie sont autant d'évènements symbolisant la dimension contrastée de ces progrès. La France reste alors parfois enlisée dans des impasses qui agissent comme autant de freins limitant la vitesse de son expansion.

Dans ces conditions, il ne faut pas perdre de vue que la prise en compte du sport et de l'EP, bien que réelle, reste tout à fait secondaire dans l'ordre des priorités gouvernementales et que pour les pouvoirs publics, l'essentiel est ailleurs. Cette précaution prise, il devient alors légitime de poser les questions suivantes : en quoi l'athlétisme est-il compatible avec les réformes scolaires en cours ? Dans quelle mesure s'inscrit-il dans les politiques sportives successivement menées ? Quelle place occupe-t-il dans les programmes et examens⁵⁶⁵ ? Qu'elles soient relatives à l'embrigadement des masses, à la promotion de la santé, au développement des loisirs ou à la pratique du haut niveau, les politiques sportives menées dans l'hexagone relèvent de multiples enjeux. Comme nous tenterons de l'expliquer, celles-ci se sont toujours montrées favorables à la diffusion de l'athlétisme dans l'institution scolaire. En affichant un soutien permanent à ce niveau, les régimes successifs ont davantage fait preuve de continuité que de rupture, chacun y donnant toutefois une coloration particulière.

1. Le Front Populaire : embryon d'une politique en faveur de l'athlétisme

Si l'investigation prend racine en 1941, tout ne débute pourtant pas sous le gouvernement de Vichy puisque des soubresauts de réforme sont déjà perceptibles dès le milieu des années 1930. Avec le Front Populaire, et sous la gouvernance de Jean Zay au ministère de l'Éducation nationale, la gauche tente un début de réorganisation des ordres primaire et secondaire en un seul et même système. Le décret du 21 mai 1937 et l'arrêté du 11 avril 1938 aménagent par exemple un programme commun aux écoles primaires supérieures et au premier cycle du secondaire, tandis que la loi du 9 août 1936 porte à 14 ans l'âge de la scolarité obligatoire⁵⁶⁶. Au plan social, des césures sont également repérables. Bien que l'instauration des premiers congés payés et de la semaine de travail de 40 heures incarnent les

⁵⁶⁵ Nous nous contenterons ici d'étudier ce qui concerne le baccalauréat. Ce choix s'impose pour deux raisons majeures : 1° il est l'examen le plus symbolique de l'enseignement secondaire français ; 2° les épreuves d'EP inscrites au programme servent souvent de modèle pour les autres examens.

⁵⁶⁶ Treize ans pour les titulaires du Certificat d'Études Primaires.

décisions les plus marquantes, la question du sport et de l'EP s'impose désormais comme une réalité sociale qu'il n'est plus permis d'ignorer. Et bien que les moyens manquent toujours cruellement, il existe une réelle volonté de démocratiser l'accès aux sports et aux loisirs, par le biais d'institutions telles que les fédérations affinitaires, bibliothèques, musées ou autres théâtres⁵⁶⁷. Ainsi, les premières tentatives d'une structuration des politiques publiques en matière de sport mises en place dans les années 1920⁵⁶⁸ trouvent-elles, quelques années plus tard, un début de concrétisation.

Le 5 juin 1936, deux Sous-secrétariats d'État rattachés au ministère de la Santé publique sont créés : l'un à l'EP, dirigé par le Dr Pierre Dézarnaulds, député radical et sensible au rôle sanitaire de l'exercice physique ; l'autre aux loisirs et aux sports, sous la gouvernance de Léo Lagrange, parlementaire socialiste davantage porté sur la dimension culturelle. Le 23 juin 1937, ce dernier prend la tête d'une nouvelle structure résultant de la fusion des deux précédentes et qui dépend désormais du ministère de l'Éducation nationale. Malgré ce remaniement institutionnel, le cap est fixé. Au centre des réflexions s'impose l'idée de favoriser les pratiques de masse autour des loisirs et des trois piliers sur lesquels ils reposent : sport, culture et tourisme. L'essor de sains divertissements en faveur des jeunes ne touche donc pas seulement la question du sport. Il concerne aussi l'occupation du temps libre et des congés scolaires, par le biais des colonies de vacances, des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active ou autres mouvements de jeunesse tels que le scoutisme par exemple. En outre, lorsqu'il s'y réfère, c'est pour favoriser d'abord la pratique physique de tous⁵⁶⁹ et lutter contre le sport spectacle, militarisé ou compétitif. En ce sens, les actions menées par le Front Populaire marquent les premières étapes en faveur d'une diffusion de tout un pan de la culture ignoré jusque-là. La généralisation d'une demi-journée de plein air à l'école en 1937, la création de l'OSSU en 1938, de l'USEP en 1939, ou bien encore celle des auberges de jeunesse, sont la preuve d'un volontarisme que le manque de moyens humains et matériels empêche cependant de concrétiser. À partir de 1936, et au travers d'une intervention plus directe de l'État dans les questions liées à l'éducation, aux loisirs et à la santé, l'embryon d'une organisation politique du mouvement sportif se constitue donc dans le but de réguler la vie économique ou de corriger les injustices sociales⁵⁷⁰. Désormais, l'intention gouvernementale de construire une structure administrative à la fois forte et spécifique ouvre

⁵⁶⁷ Bouneau, Christine & Callède, Jean-Paul (sous la dir.), *op.cit.*, 2012.

⁵⁶⁸ Callède, Jean-Paul, *Les politiques sportives en France. Éléments de sociologie historique*, Paris, Économica, 2000.

⁵⁶⁹ On relève que les athlètes féminines sont intégrées à la FFA en 1936.

⁵⁷⁰ Clément, Jean-Paul, Defrance, Jacques & Pociello, Christian, *op.cit.*, 1994.

la voie du changement⁵⁷¹. Et dans ce contexte, l'athlétisme apparaît déjà comme une activité sur laquelle il s'agit de s'appuyer.

En effet, au printemps 1937, le Dr Pierre Dézarnaulds dépose un plan de réorganisation de l'EP et des sports qui, bien qu'avorté, n'en est pas moins explicite quant aux objectifs visés par les pouvoirs publics. Dans le but de rendre l'enseignement de l'EP obligatoire entre six et seize ans, le député du Loiret prévoit notamment la création d'un poste de professeur d'EP par École Normale, la réforme de l'ENEP, l'homogénéisation et la modernisation des contenus de formation des cadres, ou bien encore l'organisation du contrôle médical. Mais il est aussi question de contraindre « *les clubs et fédérations subventionnés par l'État de créer une section d'athlétisme et d'EP* »⁵⁷². Par cet engagement, le Front Populaire assoit sa volonté d'en étendre la pratique, objectif concrétisé peu après avec l'instauration du BSP au mois de mars 1937, et dont le plan Dézarnaulds prévoyait déjà qu'il soit une condition « *à remplir pour se présenter à certains examens et concours, et pour postuler à certains emplois administratifs* »⁵⁷³. Promus au rang des savoirs sportifs de base, les courses, sauts et lancers intègrent l'école primaire dès l'année suivante et promeuvent l'engagement d'une rénovation physique des masses. Sous la forme d'un Brevet Sportif Scolaire (BSS) remplaçant l'épreuve d'EP au certificat d'études, l'athlétisme s'invite dans les programmes officiels et fixe les normes minimales de valeur physique que tout élève de l'enseignement primaire est censé satisfaire⁵⁷⁴. Celui qui réalise l'ensemble des minimas n'est crédité d'aucun point supplémentaire à l'examen, mais voit une mention spéciale inscrite sur son diplôme : « *a réussi avec succès les épreuves du Brevet Sportif Scolaire* ». Par l'institution d'une version scolaire du BSP, c'est bien le Front Populaire qui, le premier, organise la promotion officielle de l'athlétisme dans l'école. En certifiant les savoirs corporels essentiels à dispenser dans la perspective d'un passage dans le monde du travail, le BSS s'aligne sur ce que le CEP fait déjà avec la lecture, l'écriture et le calcul. L'athlétisme entre dans l'examen de fin d'études primaires et devient donc un passage obligé, sorte de droit d'entrée dans la vie physique active. Il symbolise la grammaire corporelle indispensable à tout citoyen. Pour autant, le but n'est pas de sélectionner, mais bien de populariser. Dans la préface du fascicule de 1938, Léo Lagrange précise en ce sens que le BSP est une « *épreuve*

⁵⁷¹ Saint-Martin, Jean, « Georges Barthélémy et la réforme administrative de l'éducation physique pendant le Front Populaire », *STAPS*, n°40, vol.17, mai 1996, pp.55-66.

⁵⁷² Ory, Pascal, *La belle illusion. Culture et politique sous le signe du Front populaire (1935-1938)*, Paris, Plon, 1994, p.654.

⁵⁷³ Ory, Pascal, « La politique du Front Populaire en matière d'EP », in Andrieu, Gilbert (sous la dir.), *Le BSP et la politique du Front Populaire en faveur des sports et des loisirs*, Centre de recherches en STAPS de Paris X Nanterre, 1987, pp.18-30.

⁵⁷⁴ L'arrêté du 23 mars 1938 modifie les épreuves du CEP et rend effective la création du BSS.

qui n'a pas pour but de créer des champions, mais simplement de provoquer dans les masses de la jeunesse un mouvement vers l'EP et l'initiation sportive. Elle apprendra aux organisateurs qu'il suffit de très peu d'aménagements pour faire que les épreuves se déroulent normalement. Point n'est besoin de stades somptueux pour grimper, courir, sauter, lancer. Une corde attachée à une branche d'arbre ; une piste sommairement tracée sur une pelouse, quelques sacs de sable pour préparer le sautoir, il n'en faut pas plus pour faire subir les épreuves du BSP »⁵⁷⁵. Si l'objectif est bien d'œuvrer en faveur d'une démocratisation de l'accès aux pratiques sportives, le choix de l'athlétisme apparaît donc surtout comme un choix par défaut. La facilité de son organisation matérielle et le peu d'infrastructures qu'il nécessite en font le support idéal pour mener à bien cette politique de masse, alors même que la France apparaît comme un territoire largement sous-équipé (cf. supra, chapitre 1, §.5.1). De ce fait, bien que les dirigeants marquent leur détermination à ouvrir la voie vers certaines pratiques physiques trop confidentielles à leur goût, telles que l'escrime, le cyclisme ou le tennis, la réalité matérielle les rattrape bien vite et les force à faire d'autres choix. Comme le souligne Pascal Ory, « on ne doit pas méconnaître la dimension éthique qui pouvait, accessoirement, résider dans la volonté de promouvoir l'exercice populaire de tel sport, plutôt que de tel autre. Il est clair, par exemple, que l'un des sports les plus sympathiques à la gauche car perçu comme complexe et peu coûteux était l'athlétisme, malgré son caractère individuel et peut-être un peu aussi à cause de ses forts effectifs, qui faisaient de la FFA la première fédération dirigeante française »⁵⁷⁶. Mais lorsque le pays décide d'entrer en guerre le 3 septembre 1939, l'histoire se charge de porter un coup d'arrêt brutal à l'élan impulsé par le Front Populaire. Comment la situation évolue-t-elle ? L'attention portée à l'athlétisme se poursuit-elle et de quelle manière ? Dans quelle mesure les efforts initiés à la fin des années 1930 sont-ils repris par la suite ?

2. Le temps de l'imposition (1941-1944)

2.1. Un régime rétrograde

La Seconde Guerre mondiale à peine engagée, la France subit avec fracas les assauts de l'armée allemande et signe sa reddition dès le 22 juin 1940. Cet armistice contribue non seulement à faire douter les Alliés sur le positionnement du pays vis-à-vis de l'envahisseur nazi, mais il le décrédibilise aussi très largement sur le plan international. Profitant de la

⁵⁷⁵ Brevet Sportif Populaire, fascicule de l'édition 1938.

⁵⁷⁶ Ory, Pascal, *op.cit.*, 1994, p.739.

présence des troupes d'occupation pour s'engager dans un processus de collaboration volontaire⁵⁷⁷, le régime de Vichy tente l'élaboration d'un nouvel ordre politique et social, dont l'objectif consiste à transformer radicalement le fonctionnement de la société française, tant au niveau de la politique que de l'emploi ou de l'instruction. De la « Révolution Nationale », chère au Maréchal Pétain, dépend désormais l'avenir de la France et la restauration de son prestige dans le monde. Obnubilé par l'idée d'une décadence de la race, elle-même renforcée par la défaite de juin 1940 et par le travail de sape orchestré autour des réalisations du Front Populaire, le gouvernement décide de s'inspirer des modèles allemand et italien pour enrôler sa jeunesse, afin d'éloigner celle-ci des tentations que constituent l'alcool, l'oisiveté ou la délinquance. Sur la base d'une politique autoritaire, policée et teintée de racisme, le retour à un mode de vie plus spartiate et à un certain ordre moral est donc recherché. Pour conduire ce projet, les dirigeants s'appuient sur une architecture à plusieurs piliers devant reconduire le pays dans le droit chemin du traditionalisme.

L'église, tout d'abord, retrouve l'influence qu'elle avait quelque peu perdue, par la mise en avant des valeurs et des traditions catholiques, mais aussi par le renforcement du pouvoir de l'instruction religieuse dans l'éducation, qui constitue le deuxième pilier. Il s'agit ici de toucher massivement les jeunes, non seulement à travers l'école, mais aussi par le biais des multiples organisations propagandistes existant à l'époque⁵⁷⁸. Discipline, autorité et obéissance deviennent les grands principes d'une éducation qui accorde un nouveau crédit aux exercices physiques. De ce point de vue, « *les chantiers de jeunesse, fondés durant l'été 1940, sont une solution d'urgence qui doit permettre d'arracher les jeunes gens en âge de porter les armes aux dangers de la ville, en les mettant au travail dans les forêts* »⁵⁷⁹. Éducatifs physique et morale se mêlent alors dans une sorte de service civil qui dure huit mois. Au plan scolaire, c'est à l'élaboration d'une instruction patriotique à laquelle œuvrent les dirigeants. Pour le gouvernement, il est essentiel d'empêcher la jeunesse de glisser vers la dissidence et l'objectif n'est pas tant de s'attaquer aux savoirs transmis, mais plutôt aux valeurs morales qui lui sont inculquées. À côté de cela, la famille est un autre contrefort important du régime de Vichy. Elle est la cellule essentielle autour de laquelle se fondent la solidarité et la fécondité. Lorsqu'elle est conséquente, elle fait la fierté du pays ; à tel point que certains pouvoirs et avantages sont donnés aux chefs de familles nombreuses dans les instances locales de décisions. Quant aux mères, leur place est au foyer. Elles sont avant tout

⁵⁷⁷ Paxton, Robert, *La France de Vichy (1940-1944)*, Paris, Seuil, 1997 (2^{ème} édition).

⁵⁷⁸ Pécout, Christophe, *Les chantiers de la jeunesse et la revitalisation physique et morale de la jeunesse française (1940-1944)*, Paris, L'Harmattan, 2007.

⁵⁷⁹ Paxton, Robert, *op.cit.*, 1997, p.213.

celles qui donnent la vie et qui entretiennent avec soin mari et enfants. Enfin, le retour à la terre et la valorisation de l'artisanat constituent l'ultime fondation de la politique Vichyste. La famille traditionnelle paysanne à la descendance multiple et enracinée dans le terroir, doit incarner le modèle à suivre pour celle de la ville et constituer le remède à sa décadence. Mais le maintien des Français dans le paysage rural, bien qu'il soit une volonté politique affichée, se solde par un échec. Si la population des campagnes demeure importante, c'est d'abord parce que cet espace représente pour beaucoup une possibilité de fuir la guerre et de se réfugier auprès de proches y résidant. Le phénomène est donc bien présent, mais il ne s'agit que d'une pause dans un vaste mouvement d'exode rural déjà amorcé.

Sous le poids de l'occupation nazie, cette politique de valorisation du Travail, de la Patrie et de la Famille s'enracine dans le leitmotiv d'une « France aux Français ». Les juifs, les protestants, les communistes et les francs-maçons deviennent les principales cibles du régime. Certaines professions leur sont désormais interdites, comme celles relevant de l'éducation, de la publicité, de la finance ou de l'immobilier. Dans d'autres domaines, des quotas sont instaurés. Pour les dirigeants, l'objectif essentiel demeure donc d'écarter la menace qu'ils représentent pour la société. Finalement, les années 1940-1944 incarnent le paroxysme d'une société française enracinée dans la tradition la plus rétrograde qui soit, conduisant au rejet des principes fondateurs de l'école républicaine et consacrant le triomphe de la gérontocratie⁵⁸⁰. Dans ce théâtre idéologique, les compétitions d'athlétisme font partie du décor. Ainsi, « *les messes célébrées dans l'église Saint-Philippe à Vichy, les défilés de l'armée d'armistice déguenillée, les petites filles des écoles chantant " Maréchal nous voilà " en zézéyant, les jeunes menuisiers portant une cathédrale de Chartres miniature fouillée dans ses moindres détails, les rencontres d'athlétisme entre équipes juniors, sont autant d'images de la " vieille France " »*⁵⁸¹. Finalement, en lui donnant ses lettres de noblesse et en l'incluant dans sa politique dirigiste et passéiste, alors même que l'idée sportive est encore loin d'être entrée dans les mœurs, le gouvernement de Vichy aurait aussi fait de l'athlétisme un sport transpirant la naphtaline.

⁵⁸⁰ *Ibid.*, p.411. Robert Paxton rapporte que 14.7% des Français ont plus de 60 ans en 1939. Ils sont 16% en 1944, pourcentage qui aurait pu être encore plus important si nombre d'entre eux n'avaient pas succombé à cause de la guerre, du froid ou de la sous-alimentation.

⁵⁸¹ *Ibid.*, p.274.

2.2. L'épuration ratée de l'école

Comme souvent après les grandes déroutes militaires, la responsabilité de l'école et de ses acteurs est directement engagée. Immédiatement après l'armistice du mois de juin 1940, les instituteurs sont jugés responsables de la défaite, trop attachés qu'ils sont à défendre le rationalisme, le progrès scientifique, l'éducation citoyenne et la culture livresque. Considérés comme les « hussards de la République », leurs sentiments antipatriotiques et pacifistes ainsi que leurs aspirations gauchistes sont vigoureusement dénoncés par le régime. Nombre d'entre eux sont notamment touchés par la loi du 17 juillet 1940 donnant « *au gouvernement le droit de révoquer purement et simplement [...], tout fonctionnaire qui paraît être un " élément de désordre, un politicien invétéré ou un incapable " »*⁵⁸². Ainsi, en interdisant aux juifs et aux francs-maçons l'accès à la fonction publique, le gouvernement de Philippe Pétain a-t-il pour ambition de tuer les germes du progressisme et du socialisme qui se répandent beaucoup trop à son goût dans le monde enseignant⁵⁸³. Dans ces conditions, les missions de l'école pétainiste s'organisent autour de la formation d'un homme nouveau, dans un équilibre entre savoirs encyclopédiques et apprentissage des réalités de la vie, mais surtout dans le respect d'une morale civique, nationale et religieuse. C'est par l'action que le sentiment patriotique doit se façonner. Pour le Maréchal, « *le but de l'éducation est de faire de tous les Français des hommes ayant le goût du travail et l'amour de l'effort [...]. La formation d'une jeunesse sportive répond à une partie de ce problème. Les projets actuels du Ministre de la Jeunesse visent à rendre à la race française, santé, courage, discipline. Mais, le sport, pratiqué exclusivement ou avec excès, pourrait conduire à un certain appauvrissement humain. La restauration de l'esprit artisanal fournira à l'action bienfaisante du sport un contrepoids et un complément nécessaires »*⁵⁸⁴. Quant à la valorisation de l'artisanat, elle se concrétise surtout par la mise en avant des travaux manuels dans les programmes scolaires. Dans la perspective d'une pratique physique en milieu naturel, le « débrouillage » du corps passe aussi par celui des mains. Le maniement de la pelle, de la pioche ou du râteau contribue à l'apprentissage de l'adresse générale, auquel s'ajoute celui de la dextérité par un travail plus minutieux et abouti. La confrontation à un métier devient donc l'occasion de fidéliser l'élève aux œuvres de la tradition locale et de l'imprégner de la culture du terroir auquel il appartient.

⁵⁸² *Ibid.*, p.205.

⁵⁸³ Selon Robert Paxton, les professeurs de l'enseignement secondaire sont aussi touchés par ces mesures, mais en moins grand nombre.

⁵⁸⁴ Maréchal Pétain, *Revue des deux mondes*, 15 août 1940, cité par Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, *op.cit.*, 2004, pp.25-26.

Mais au-delà de ces aspects curriculaires, le Ministre Jérôme Carcopino engage une réforme structurelle qui, sous couvert de vouloir défendre l'enseignement des Humanités face à la concurrence exercée par les écoles primaires supérieures, engendre des effets totalement inattendus et involontaires. Par la loi du 15 août 1941, il rétablit les classes élémentaires dans les lycées, instaure des programmes différents selon les sexes, mais transforme également les écoles primaires supérieures en collèges modernes, en les intégrant à l'enseignement secondaire. Tandis que les cours complémentaires demeurent rattachés aux écoles primaires, à cause du trop faible niveau de leur population, les meilleurs éléments issus des écoles primaires supérieures se voient ouvrir le chemin d'un enseignement plus long et plus prestigieux, conduisant au baccalauréat. Par cette mesure, Jérôme Carcopino permet, sans le savoir, d'offrir aux enfants du peuple une double chance : « *s'ils réussissaient bien, ils pourraient accéder aux classes de seconde, puis au baccalauréat, faisant jeu égal avec leurs camarades des lycées. S'ils s'en révélaient incapables, ils pourraient toujours trouver des débouchés professionnels intéressants* »⁵⁸⁵. En fondant les écoles primaires supérieures dans l'enseignement secondaire, le Ministre de l'Éducation nationale ouvre la voie d'une promotion sociale par l'école pour des élèves issus de milieux modestes. La proportion des enfants d'ouvriers présents dans les classes de sixièmes des lycées et collèges augmente ainsi régulièrement, passant de 2.7% en 1936 à 12.3% en 1956⁵⁸⁶. En outre, par la création d'un baccalauréat progressivement diversifié et détaché des Humanités classiques (sections modernes M et M')⁵⁸⁷, la population de ces établissements peut désormais accéder à l'examen le plus prestigieux de l'enseignement français. Comme le montre Antoine Prost, la réforme de 1941 a généré une situation assez singulière puisque « *conçue pour débarrasser le secondaire de la concurrence du primaire supérieur, [elle] a donc eu pour résultat paradoxal d'amener le secondaire à organiser l'accueil, dans son second cycle, des élèves formés par son rival. En désenclavant le primaire supérieur, elle a puissamment œuvré à son développement* »⁵⁸⁸. Mécaniquement, par l'effet conjugué de cette réforme et de l'inscription de l'athlétisme à l'examen de fin d'études secondaires (cf. supra, introduction, §.I.3.1), davantage d'élèves ont pu s'initier aux courses, aux sauts et aux lancers.

⁵⁸⁵ Prost, Antoine, *op.cit.*, 1997, p.90.

⁵⁸⁶ Lelièvre, Claude, *op.cit.*, 1990, p.140.

⁵⁸⁷ Abel Bonnard, successeur de Jérôme Carcopino, ira même jusqu'à créer les terminales « philo-sciences », plus adaptées aux élèves issus des écoles primaires supérieures, ces derniers étant en effet traditionnellement plus faibles en langue et plus forts en sciences.

⁵⁸⁸ Prost, Antoine, *op.cit.*, 1997, p.90.

2.3. Former l'homme d'action patriote

Pour mener à bien sa politique sportive et d'éducation dans le cadre de la doctrine de la « *Révolution Nationale* », le gouvernement de Vichy crée le Commissariat Général à l'Éducation Générale et Sportive⁵⁸⁹, rattaché au Secrétariat d'État à l'Instruction publique. Par cet acte, il inaugure une forme autoritaire de l'intervention gouvernementale dans la gestion du mouvement sportif. Successivement dirigé par Jean Borotra entre 1940 et 1942, puis par Joseph Pascot de 1942 à 1944, le CGEGS a pour mission de définir les axes directeurs d'une politique dont le but majeur reste l'éducation intégrale de l'individu. Entraînement physique généralisé, initiation et formation sportives, jeux, danses, chants, travaux manuels et autres sorties ou excursions en plein air participent alors à la construction des nouveaux hommes d'action, dont la formation ne peut plus se contenter d'être purement livresque. À ce titre, la circulaire du 15 novembre 1940 impose neuf heures hebdomadaires d'EGS pour l'enseignement primaire et secondaire. Désormais, éducations intellectuelle, physique et manuelle doivent se côtoyer pour œuvrer à l'édification de l'homme complet, à la moralité et au dévouement patriotique irréprochable. Comme en témoigne le serment de l'athlète, le sport tout entier se met au service de l'idéologie Vichyste : « *je promets sur l'honneur de pratiquer le sport avec désintéressement, discipline et loyauté pour devenir le meilleur et mieux servir ma Patrie* »⁵⁹⁰. Pour aider à cela, la Charte des sports en date du 20 décembre 1940 place les fédérations sportives sous la tutelle de l'État, dans le but de lutter contre le professionnalisme et la bureaucratie gangrénant le milieu. Elle restructure l'ensemble du mouvement sportif en le plaçant sous la gouvernance directe du pouvoir politique. Dès lors, le CGEGS devient l'outil de surveillance des associations sportives du pays, dorénavant soumises « *à plusieurs obligations : obtenir l'agrément de l'Instruction publique, s'affilier obligatoirement à une fédération reconnue ; quant à son bureau, il ne doit être composé que de Français majeurs* »⁵⁹¹. La Charte rend aussi le contrôle médical obligatoire et crée la carte sportive, dont il faut être possesseur pour obtenir une licence fédérale et participer à des compétitions. Enfin, les fédérations de gauche, telles que la FSGT, l'UFOLEP⁵⁹² ou l'USEP sont interdites.

Sans entrer dans le détail des décisions prises en matière de sport et d'EP entre 1940 et 1944, la période de Vichy apparaît à ce niveau comme un temps fort. Dès lors, il devient impossible de la considérer comme une simple parenthèse. Ceci n'est d'ailleurs pas rare après

⁵⁸⁹ Le 7 août 1940.

⁵⁹⁰ Serment de l'athlète, prêté sur les stades à partir de 1941.

⁵⁹¹ Gay-Lescot, Jean-Louis, *op.cit.*, 1991, p.35.

⁵⁹² Union Française des Œuvres Laïques d'Éducation Physique.

une lourde défaite militaire de voir les pouvoirs publics s'appuyer sur l'exercice physique⁵⁹³ pour tenter de redresser la situation. Malgré le manque de moyens, les gouvernances successives de Jean Borotra et de Joseph Pascot⁵⁹⁴ au CGEGS sont à l'origine de plusieurs transformations importantes. Au-delà d'une étatisation du mouvement sportif, il faut par exemple relever le développement et la réussite du sport scolaire. Ainsi, l'accent porté sur la formation des cadres, la création du corps des moniteurs, l'accroissement du nombre de professeurs recrutés, la publication de nouvelles instructions officielles et l'instauration d'une épreuve d'EP facultative au baccalauréat en 1941 témoignent d'une volonté de positionner l'EP au même rang que les autres disciplines scolaires enseignées et sanctionnées. Dans le même ordre d'idées, la constitution d'un réseau administratif en charge de l'EP et des sports, la création du Centre National des Moniteurs et Athlètes d'Antibes (CNMA)⁵⁹⁵, ainsi que celle d'une quinzaine de CREGS sont également la preuve d'une politique volontariste en la matière. Enfin, la mise en place des centres de sport et de plein air participe à la diffusion accrue d'activités telles que le ski, l'alpinisme ou le vol à voile, sports prisés par les principaux dirigeants Vichystes. Par l'EGS, le Maréchal Pétain pousse donc à l'étatisation du mouvement sportif et s'attaque à une véritable entreprise de rénovation nationale, pas toujours très bien vue d'ailleurs par l'occupant allemand, qui craint un redressement trop rapide et trop vigoureux de la jeunesse française.

Mais comme par le passé, le manque de moyens empêche cette politique d'être suivie d'effets. L'application de toutes ces mesures ne s'avère pas si aisée que cela et de nombreuses difficultés persistent. Preuve en est ainsi de la circulaire du 25 octobre 1941, qui réduit finalement les horaires de l'EGS dans les programmes scolaires à trois heures pour les garçons et à deux heures pour les filles, notamment sous la pression des parents d'élèves. Ceux-ci apparaissent très hostiles à l'EGS, l'accusant de surmener les enfants et de les rendre

⁵⁹³ En témoignent le développement du Turnkunst en Allemagne après l'invasion des troupes napoléoniennes et la défaite d'Iéna, mais aussi le mouvement Sokol en Tchécoslovaquie pour se libérer du joug autrichien, ou bien encore de la militarisation de la gymnastique en France après la défaite de Sedan en 1870.

⁵⁹⁴ Jean Borotra se montre plutôt incitatif dans sa politique. En revanche, celle de Joseph Pascot est nettement plus marquée par l'autoritarisme. Au moment où celui-ci pilote le CGEGS, le régime de Vichy se durcit (traques, service du travail obligatoire...). Si le second Commissariat ne prend pas de nouvelles mesures, il tente d'appliquer celles mises en place par le premier, mais de manière beaucoup plus autoritaire et sans que cela débouche sur un réel succès.

⁵⁹⁵ Ouvert entre janvier 1941 et février 1943, le CNMA est utilisé comme un outil de pouvoir pour le gouvernement de Vichy, afin de développer une politique sportive. À côté de l'ENEPS, situé en zone occupée, il dispense une formation courte et pratique de huit mois. L'établissement se caractérise par le pragmatisme, la diffusion de contenus sportifs (hébertisme et sports). Il assure par ailleurs la formation de moniteurs et se montre très actif sur la formation (jeunesse, clubs sportifs, athlètes de haut niveau). À ce sujet, voir Levet-Labry, Éric, « École nationale d'EPS et Collège national de moniteurs et d'athlètes de 1941 à 1942 : complémentarités et concurrences », *STAPS*, n°75, 2007/1(b), pp.101-114.

indisponibles pour travailler correctement les matières intellectuelles⁵⁹⁶. Les résistances sont encore grandes face à toute tentative de mettre à rang égal des disciplines scolaires qui ne jouissent pas du même statut. De ce fait, les décisions prises sous Vichy sont loin d'être abouties et la politique mise en place échoue très largement à plusieurs niveaux. En matière d'équipements, tout d'abord, une enquête menée par le premier Commissariat fait le bilan du déficit considérable d'infrastructures sportives dans l'ensemble des départements. Si l'engagement gouvernemental est visible quant à la volonté d'équiper le pays, force est de constater que la politique entreprise n'aboutit pas, faute de financements suffisants. Les pouvoirs publics ne peuvent que constater les dégâts et déplorer le retard pris par la France vis-à-vis de ses voisins allemands, britanniques ou suédois. En second lieu, il semble aussi que la tentative de récupération et de moralisation de la jeunesse n'ait abouti à aucun résultat tangible pour ce qui concerne la pratique sportive associative. Selon Jean-Louis Gay-Lescot, Jean Borotra a très largement repris la logique des programmes entamés par Jean Zay et Léo Lagrange au moment du Front Populaire. De nombreux acteurs ont d'ailleurs occupé les mêmes fonctions et responsabilités malgré le changement de gouvernement. Il parle ainsi de « *filiation* » entre les actions de l'ancien mousquetaire et celles de ses prédécesseurs, tout en expliquant que les paysages politiques, culturels et sociaux dans lesquels elles prennent forme sont, quant à eux, radicalement opposés. Jean Borotra tente alors un tour de force impossible : « *concilier certaines formes de pouvoir qui relèvent de l'embrigadement des masses avec l'expression d'une demande qui en appelle au pur divertissement, indemne de toute empreinte idéologique ou qui est la manifestation d'un réel souci de liberté* »⁵⁹⁷. De ce point de vue là non plus, la greffe ne prend pas. Enfin, à partir de 1942, tandis que la politique menée par Pierre Laval se durcit et fait entrer le pays dans les années les plus noires de l'occupation (déportations, arrestations, service du travail obligatoire...), la gouvernance exercée à l'EGS par Joseph Pascot, ex-international de rugby, ancien instructeur à l'école de Joinville et successeur de Jean Borotra, va dans le même sens. Les juifs sont aussi écartés des stades et des rencontres sportives. En 1942, la Ligue de l'Enseignement est dissoute, entraînant avec elle la disparition provisoire de l'USEP et de l'UFOLEP. Les effets d'une direction nettement plus autoritaire et dirigiste sont donc palpables et se répercutent sur l'ensemble du mouvement sportif. À ce niveau, l'objectif de Joseph Pascot demeure de contrôler le plus strictement possible le monde associatif, afin d'en évincer les éventuels opposants au régime et de veiller à l'intégrité de toute nouvelle structure créée.

⁵⁹⁶ Giolitto, Pierre, in Arnaud, Pierre, Terret, Thierry, Saint-Martin, Jean & Gros, Pierre (sous la dir.), *op.cit.*, 2002.

⁵⁹⁷ Gay-Lescot, Jean-Louis, *op.cit.*, 1991, pp.136-137.

Dans ce contexte, il serait donc tentant d'attribuer à cette véritable mise sous tutelle et au seul crédit de l'action gouvernementale, l'essor que connaît le mouvement sportif entre 1940 et 1944. En réalité, il n'en est rien. Dans une situation aussi moribonde et déprimante que celle de l'occupation, où les lieux de convivialité (chasse, bals, réunions publiques...) sont surveillés, fermés ou interdits, l'activité sportive apparaît pour la masse des pratiquants comme un excellent antidote à la morosité ambiante. L'intérêt croissant que les Françaises et les Français portent au sport durant la période n'est donc pas la marque de la réussite d'un projet politique, si autoritaire soit-il, mais plutôt celle d'une volonté d'échapper à l'ennui du quotidien. Comme le montrent Jean-François Loudcher et Christian Vivier, l'athlétisme contribue même à cela jusque dans les camps de prisonniers de guerre. Ils rapportent ainsi qu'au-delà des séances d'EP qu'il conduit au sein de l'université de l'oflag 17A d'Edelbach, Roger Marchand, professeur d'EP, organise aussi des compétitions d'athlétisme auxquelles il participe en tant que sprinter : « *passionné par cette activité, il en est tout logiquement l'organisateur. Il propose alors, autour du thème athlétique, autant de rencontres amicales, entraînements, concours, compétitions en tout genre qui servent à faire oublier et à recréer les conditions d'une vie sociale* »⁵⁹⁸. Qu'il soit utilisé pour servir l'autorité du régime ou pour s'en affranchir, qu'il ait un pouvoir lénifiant ou salvateur, l'athlétisme fait bien partie du décor. Là encore, sa place dans l'école mérite donc d'être questionnée.

2.4. Premières actions en faveur de l'athlétisme scolaire

2.4.1. L'athlétisme dans les IO de 1941

Après avoir généré non moins de sept projets préparatoires, de nouvelles instructions officielles sont publiées le 1^{er} juin 1941, remplaçant celles de 1938 pour l'enseignement primaire. Par ce texte, le CGEGS incite à la « *renovation française* » en donnant plus de place aux disciplines d'action dans les programmes scolaires. L'enjeu consiste à mêler éducations physique, intellectuelle et morale dans des activités où la lutte doit permettre à chacun de s'éprouver à la fois physiquement et moralement. Dans ce cadre, les exercices utilitaires constituent le noyau dur de l'EP générale, appelée aussi formation de base. C'est grâce à eux que se développe la valeur foncière du sujet, c'est-à-dire l'ensemble des qualités physiques – force, vitesse, résistance, détente, souplesse – nécessaires à l'homme d'action. Véritable clef

⁵⁹⁸ Loudcher, Jean-François & Vivier, Christian, « Roger Marchand : professeur d'EPS et formateur à l'université de l'oflag 17A d'Edelbach (1940-1945) », in Arnaud, Pierre, Terret, Thierry, Saint-Martin, Jean & Gros, Pierre (sous la dir.), *op.cit.*, 2002, pp.249-267.

de voûte de ces nouvelles directives, la méthode naturelle est censée tremper les âmes et forger les corps de la jeunesse pour en assurer le développement complet et harmonieux : amélioration de la fonction cardio-pulmonaire, correction des attitudes anatomiques défectueuses, affinement de la capacité de jugement et formation du caractère. Grand air, recherche de la juste fatigue, frugalité et hygiène corporelle sont les conditions à respecter pour tendre vers des résultats tangibles. Si les exercices proposés pour atteindre ces objectifs sont à la fois multiples et variés, il en est un qui occupe pourtant une place toute particulière. En effet, dans la méthode naturelle, le déplacement incarne le pilier majeur des contenus de formation, faisant de la course l'exercice fondamental sur lequel repose l'ensemble de la doctrine. Pour Georges Hébert, c'est par cette forme de locomotion que le principe du développement foncier est garanti. Exercice de base, la course constitue aussi le trait d'union privilégié entre formations utilitaire et sportive. Il n'est donc pas étonnant de constater qu'au chapitre du sport, l'athlétisme soit considéré « *comme le prolongement de l'éducation physique. Marche, course, saut, lancer appartiennent aussi bien à l'éducation physique générale qu'aux sports. Par la pratique de l'athlétisme, on acquiert à la fois l'aisance des gestes utilitaires et l'efficacité des gestes sportifs* »⁵⁹⁹. Pourtant, comme nous l'avons vu précédemment, cette similitude n'est pas toujours évidente si l'on se penche sur des considérations d'ordre strictement technique ou pédagogique (cf. supra, chapitre 1, §.1.2). Nombreux sont les acteurs de l'une ou l'autre obédience soucieux de faire valoir leurs différences. Il apparaît donc que le rapprochement entre athlétisme et exercices utilitaires s'organise aussi de manière forcée, par l'idéologie que les textes officiels contribuent à propager. Là où les défenseurs de la méthode sportive marquent leur singularité vis-à-vis de certains principes fondateurs de l'hébertisme, le législateur impose une synthèse : « *pour l'enfant de moins de dix ans, on ne fait pas de différence entre le geste naturel et le geste sportif. L'enfant saute, court, lance le mieux qu'il peut, obéissant à son instinct et à son don d'imitation* »⁶⁰⁰. En réalité, la distinction s'opère à partir de onze ans, âge auquel « *l'élève commence à s'intéresser à ses premières performances* »⁶⁰¹. Mais là encore, la confusion est totale puisqu'en retour, la maîtrise des techniques athlétiques doit permettre à l'enfant de mieux déjouer les pièges du quotidien : « *la recherche d'une parfaite exécution des gestes sportifs constitue une excellente mise au point des coordinations nerveuses. Par la pratique de l'athlétisme, on acquerra une amplitude et une aisance de mouvements qui se traduira*

⁵⁹⁹ IO du 1^{er} juin 1941.

⁶⁰⁰ *Id.*

⁶⁰¹ *Id.*

dans les gestes utilitaires de la vie courante »⁶⁰². Ainsi, au regard de ce texte, méthode naturelle et disciplines athlétiques s'envisagent de manière assez fusionnelle, la maturité incarnant la condition de passage de l'une vers l'autre, par l'accès aux premières compétitions. Si la pratique de l'hébertisme est considérée comme préparatoire à celle de l'athlétisme, l'ensemble se complète dans la poursuite d'un objectif commun : viriliser la jeunesse française pour la rendre plus entreprenante. En ce sens, les instructions de 1941 illustrent bien qu'à l'instar de n'importe quel programme officiel, elles sont d'abord le résultat de divers compromis, montrant que les avis ne sont pas forcément tranchés quant aux distinctions à opérer entre les deux⁶⁰³.

Au-delà de la dimension idéologique, ces directives témoignent aussi d'autres formes de confusions. D'un point de vue pratique, l'initiation à l'athlétisme n'est ni immédiate, ni complète, puisque c'est en fonction de son âge que l'élève peut accéder à telle ou telle discipline. Ainsi, après onze ans, *« les épreuves faisant appel à sa résistance ne doivent être admises qu'avec beaucoup de prudence. À l'âge "jeune cadet" ⁶⁰⁴, on pourra organiser quelques épreuves multiples (polyathlon) de technique simple, avec ou sans minima éliminatoires. On pourra autoriser exceptionnellement quelques rencontres amicales d'équipes du même âge. Dans le choix des épreuves, on devra tenir le plus grand compte de l'âge et de la résistance des sujets. À partir de seize ans, on initiera les "cadets" aux spécialités de technique plus difficile* »⁶⁰⁵. Si les instructions précisent qu'il faut pratiquer avec prudence et tenir compte du degré de développement de l'enfant, elles n'en restent pas moins très évasives quant aux contenus à proposer aux élèves. La distinction entre les *« épreuves de technique simple »* et celles dites *« complexes »* demeure très floue, alors qu'elle est bien plus nette dans les paragraphes consacrés à la gymnastique, aux sports de combat ou à la natation⁶⁰⁶. En définitive, alors même que le régime érige l'athlétisme au rang de *« sport de base »*, les nouvelles recommandations officielles apparaissent comme des plus évasives au niveau des mises en œuvre. À aucun moment elles ne précisent clairement quels gestes techniques privilégier, quelles progressions suivre ou sur quelles disciplines s'appuyer

⁶⁰² IO du 1^{er} juin 1941 (7^{ème} projet).

⁶⁰³ Herr, Michel, « Les textes officiels et l'histoire », in Arnaud, Pierre, Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *op.cit.*, 1995, pp.281-293.

⁶⁰⁴ La catégorie « jeune cadet » correspond à l'âge de 14-15 ans.

⁶⁰⁵ IO du 1^{er} juin 1941.

⁶⁰⁶ En gymnastique, *« les premiers exercices aux agrès sont les suspensions par les mains. Viennent d'abord les suspensions inclinées, puis les suspensions allongées, les balancements, les culbutes, les appuis élémentaires. De ces exercices, on passe aux élans, aux équilibres et aux chutes. Toutefois, l'apprentissage d'une technique plus poussée, prélude d'exercices d'élans aussi bien en suspension qu'à l'appui, ne sera commencé que vers l'âge de quatorze ans »* (IO du 1^{er} juin 1941). Dans les sports de combat, l'initiation comprend l'étude des coups et des prises relevant de la boxe anglaise ou française, de la lutte classique et du jiu-jitsu. En natation, il est stipulé que le travail s'oriente vers l'étude technique des différentes nages, en particulier des *« nages rampées »*.

en priorité. Par ce choix, les responsables en charge de l'EGS contribuent à faire de l'athlétisme un support confus, dans lequel se mêlent gestes sportifs et utilitaires, sans que de réelles distinctions apparaissent et sans que les enseignants soient véritablement guidés dans leur démarche pédagogique. De leur côté, les projets préparatoires ne sont guère plus précis, si ce n'est peut-être sur les modalités pédagogiques recherchées. On apprend par exemple qu'avant dix ans, l'élève se familiarise à l'athlétisme par la méthode naturelle. Arrive ensuite l'étape de l'initiation sportive qui, en plus d'être organisée autour d'un relevé périodique des performances, correspond à l'apprentissage des gestes sportifs par imitation du maître ou d'un élève doué, puis par décomposition de la séquence motrice. Cette phase est définie comme la préparation rationnelle au sport par l'étude théorique et pratique de la technique sportive. En outre, si des moments de confrontation peuvent être organisés entre les élèves, ils doivent se faire dans des conditions strictement contrôlées par le maître, les premières compétitions individuelles et collectives sous la forme d'épreuves multiples⁶⁰⁷ ne commençant qu'à partir de 14-15 ans, avant de devenir plus systématiques par la suite. Au regard de ces considérations, l'enseignement de l'athlétisme semble donc être marqué par trois grandes caractéristiques : la maîtrise technique, le dosage de la confrontation et le contrôle systématique des résultats. Avant 10 ans, l'initiation sportive n'est pas d'actualité. Passé cet âge, les élèves sont d'abord initiés à l'apprentissage de quelques techniques simples sans que l'on sache vraiment desquelles il s'agit. Puis ils sont soumis à un effort contrôlé, laissant peu de place à l'initiative et à l'affrontement entre pairs. Au final, le goût de la compétition et l'initiation aux disciplines jugées plus complexes n'arrivent qu'après seize ans, à un moment où beaucoup d'élèves ont déjà quitté l'école.

Est-ce à dire pour autant que les IO du 1^{er} juin 1941 sont imprécises ? Si l'on se réfère à l'importance qu'elles accordent à la performance, la réponse est non. Car l'analyse des différents projets du texte montre encore une fois combien l'athlétisme est lié à cette idée de contrôle de la valeur physique par le crédit que l'on voue au mètre et à la seconde. Tandis que la mouture finale ne donne pas de précision particulière à ce sujet, les versions antérieures révèlent combien cette dimension pèse sur les orientations souhaitées par le législateur. Dans le 7^{ème} projet, il est stipulé que *« le maître établira une première fiche de performances simples, en particulier pour les courses, sauts, lancers, n'imposant des épreuves de résistance qu'avec beaucoup de prudence. Cette fiche lui permettra de suivre le développement de chacun, ses arrêts, ses reculs. Elle sera, pour l'enfant qui pourra constater ses progrès, un*

⁶⁰⁷ Un triathlon le plus souvent.

stimulant permanent, et, pour le médecin un précieux document »⁶⁰⁸. L'analyse du rapport relatif à la doctrine nationale d'EP rédigé par Ernest Loisel permet d'ailleurs de confirmer cette intention. Ce dernier recommande en effet au professeur d'établir, dès l'âge de 10 ans, un relevé de performances athlétiques sur fiche, afin de mieux connaître ses élèves et d'en suivre les progrès. Il est également précisé que l'organisation de compétitions collectives (relais) ou individuelles sur plusieurs épreuves (polyathlons) est recommandée, avec respect de la réglementation FFA. Aussi, bien que le document final des instructions ne le mentionne pas explicitement, si ce n'est en disant que « *des barèmes préciseront la nature des épreuves qui peuvent être disputées à chaque âge et les cotations correspondantes* »⁶⁰⁹, il semble que les responsables en charge de l'EGS aient pour objectif de faire de l'athlétisme le support essentiel du contrôle de la valeur physique. Et pour cela, c'est le modèle de pratique fédéral qui sert de référence. Parce qu'il est censé mesurer objectivement les qualités de vitesse, de détente, de force ou de résistance par les épreuves de sprint, sauts, lancers et demi-fond, toutes strictement codifiées, l'athlétisme est l'outil de mesure idéal pour juger l'efficacité de l'enseignement de l'EP. Mais surtout, dans un contexte sociopolitique à la fois répressif et teinté d'eugénisme, il permet aussi un meilleur contrôle des corps. C'est donc en publiant de nombreux barèmes officiels que le CGEGS finit par guider implicitement les choix pédagogiques des enseignants. En d'autres termes, en répertoriant quelles disciplines sont accessibles à quel âge, il parvient à contrebalancer l'impression de flou artistique laissé dans les Instructions Officielles tout en donnant aux épreuves d'athlétisme une fonction bien singulière et restrictive. À une précision plus fine des savoir-faire techniques visés, les rédacteurs du texte préfèrent choisir l'option des épreuves de contrôle pour définir le rôle principal de l'athlétisme à l'école, c'est-à-dire le tri des forts et des faibles : « *la mise en application de cette cotation rendra d'incontestables services car elle est, actuellement, la plus complète et la plus au point pour juger l'aptitude physique des sujets dont le CGEGS doit assurer le contrôle* »⁶¹⁰. Pour opérer cette mission, les moniteurs et monitrices de l'EGS sont, eux aussi, passés au crible de l'athlétisme. L'étude des examens auxquels ils sont soumis pour intégrer la formation montre combien les courses, sauts et lancers occupent une place de choix. Parmi les trois catégories d'épreuves, on relève un parcours général d'athlétisme chronométré (type hébertiste), des épreuves cotées exclusivement athlétiques (100m, 1.000m, poids 7kg, hauteur, longueur pour les hommes et 60m, 600m, poids 4kg, hauteur pour les femmes), ainsi que des épreuves sportives non cotées, mais permettant de juger les aptitudes

⁶⁰⁸ IO du 1^{er} juin 1941 (7^{ème} projet).

⁶⁰⁹ IO du 1^{er} juin 1941.

⁶¹⁰ CGEGS, *Barèmes de cotation pour épreuves masculines*, mars 1941 (archives personnelles).

des stagiaires à la pratique des sports individuels. Pour cette dernière catégorie encore, l'athlétisme domine largement (disque, javelot, haies, cheval d'arçons, parallèles).

L'analyse des barèmes établis par le CGEGS permet donc de se faire une idée plus juste des objectifs visés par les pouvoirs publics. Publiés en marge des instructions officielles, ces derniers fixent un certain nombre d'épreuves féminines et masculines dont le choix est imposé par l'âge des sujets, et cotent les performances sur la base d'une répartition statistique qui serait une synthèse des modèles existants : tables finlandaise et FFA, barèmes de l'ENEP et de Joinville, table hébertiste, etc. Pourtant, lorsque l'on y regarde d'un peu plus près, c'est bien ce dernier modèle qui fait référence pour déterminer la valeur des sujets. Chaque épreuve est en effet cotée sur une échelle comportant vingt points, elle-même divisée en huit échelons dont la dénomination rappelle très nettement celle établie par Georges Hébert : performances nulles (0-1 point), insuffisantes (2-4 points), débrouillées (5 points), assez bonnes (6-8 points), bonnes (9-11 points), supérieures (12-14 points), athlétiques (15-17 points) et voisines des limites de la puissance humaine (18-20 points), cette dernière catégorie se rapprochant des records du monde IAAF⁶¹¹. Au regard du tableau suivant, et si l'on fond en une seule colonne les deux dernières catégories d'âge masculines, on relève que les garçons peuvent être évalués sur la base de 65 épreuves athlétiques, contre 54 pour les filles. Cette différence s'explique essentiellement par le fait que ces dernières ne peuvent accéder au sprint qu'à partir de douze ans, contre dix pour les garçons et que, par ailleurs, certaines disciplines jugées trop violentes ou trop difficiles pour elles leur sont ouvertes un peu plus tardivement (500m, poids, grimper de corde), voire leur sont même interdites (lever lourd, porter, grimper bras seuls et 1.500m). Mis à part cela, on ne peut pas affirmer que les inégalités soient criantes, même si d'une manière générale, les pratiques sportives leur sont plus difficiles d'accès. Mais les enjeux ne sont pas émancipateurs pour autant. Car cette volonté affichée d'ouvrir l'athlétisme aux femmes et aux fillettes s'inscrit surtout dans le cadre d'une EP visant à la formation d'un idéal féminin, dont les qualités physiques, morales et intellectuelles sont mises au service du Travail, de la Famille et de la Patrie. Comme pour les hommes, méthode naturelle et gymnastique correctrice doivent servir de base à une formation où les sports et la rythmique n'arrivent que dans un second temps. À ce moment là, « *sagement conduit, l'athlétisme féminin donnera d'excellents résultats. Marches, courses, sauts et lancers sont des mouvements naturels. La mesure est nécessaire en cela comme en tout. Le*

⁶¹¹ Hébert, Georges, *op.cit.*, 1941(a). Chez Georges Hébert, la cotation s'effectue sur la base d'une échelle de vingt-et-un points (de -5 à +15), divisée en sept catégories : performances inférieures, base du débrouillage, performances moyennes, performances supérieures, performances athlétiques, performances voisines des limites de la puissance humaine et records.

souci de la santé doit primer sur celui de la performance. La compétition sera réservée aux sujets exceptionnels »⁶¹². En ce sens, les barèmes sont donc là pour jauger la valeur physique générale du « sexe faible » tout en permettant de détecter les éléments les plus forts⁶¹³. De ce point de vue, et malgré certaines limitations ou interdictions, l'athlétisme peut donc constituer un espace d'émancipation contrôlé, dans un contexte où l'accès des femmes aux pratiques sportives est assez largement restreint. Il ne faut pas oublier que si le sport féminin est techniquement dirigé par des femmes, il est avant tout sous le joug de l'autorité masculine. Sous cette influence, il doit être équilibré, mesuré et simple, puisque c'est en cela qu'il est « féminin ». Les compétitions exagérées et les entraînements mixtes constituent alors un danger, conduisant au surentraînement ou à la masculinisation des corps⁶¹⁴. Et même si les sujets exceptionnels peuvent s'adonner à la compétition, cette pratique doit rester limitée en fréquence et en intensité : « *robustes, énergiques, mais demeurées essentiellement femmes, elles seront des épouses et des mères dignes de former des générations nouvelles, notre seul salut. Tâche sublime, la plus belle* »⁶¹⁵. En définitive, que ce soit pour l'un ou l'autre sexe, l'athlétisme joue un rôle majeur dans une politique sportive propagandiste dont la finalité demeure avant tout la régénérescence des Français.

⁶¹² CGEGS, Direction des sports et activités de plein air, *Éducation physique et sportive féminine*. Document non daté, signé Marie-Thérèse Eyquem, chargée des sports féminins au CGEGS, p.3 (archives personnelles).

⁶¹³ Mais ce qui est vrai pour l'athlétisme ne l'est pas forcément pour d'autres activités sportives. Tandis que la natation leur est recommandée, les agrès doivent être pratiqués avec une certaine modération. Quant au football, au cyclisme ou aux sports de combat, il n'est pas question qu'elles y soient initiées.

⁶¹⁴ Terret, Thierry, « Les femmes et le sport de 1945 à nos jours », in Tétart, Philippe (sous la dir.), *op.cit.*, 2007(b), pp.287-307.

⁶¹⁵ CGEGS, Direction des sports et activités de plein air, *Éducation physique et sportive féminine*. Document non daté, signé Marie-Thérèse Eyquem, chargée des sports féminins au CGEGS, p.7 (archives personnelles).

	ÉPREUVES MASCULINES						ÉPREUVES FÉMININES				
	10-11 ans	12-13 ans	14-15 ans	16-17 ans	18-19 ans	+20 ans	10-11 ans	12-13 ans	14-15 ans	16-18 ans	+19 ans
30m											
40m											
50m											
60m											
80m											
100m											
300m											
500m											
600m											
800m											
1.000m											
1.500m											
Hauteur sans élan											
Hauteur avec élan											
Longueur sans élan											
Longueur avec élan											
Poids											
Lancer de précision											
Lever en lourd											
Lever en résistance											
Grimper Bras/Jambes											
Grimper Bras seuls											

Tableau 1 – Épreuves d’athlétisme définies par le CGEGS selon l’âge et le sexe⁶¹⁶

Par cette posture à la fois sanitaire (développement de la vigueur et de la santé) et teintée de darwinisme social (sélection des êtres les plus forts et élimination des plus faibles), le CGEGS finit donc par faire le choix de l’athlétisme sportif et compétitif, dans lequel la performance est reine. Bien qu’il soit recommandé de l’utiliser avec modération chez les plus jeunes, la confrontation doit être au centre de la formation sportive des individus les plus âgés et les plus robustes. Dans le 7^{ème} projet des instructions de 1941, il est à ce titre rappelé que le sport est le prolongement de l’entraînement physique général, associé à l’idée d’une lutte contre les autres, contre soi-même ou contre les éléments : « *dans les trois cas, il suppose chez le sportif une volonté de perfectionnement et un perpétuel dépassement de soi-même* »⁶¹⁷. Par ailleurs, lorsque l’on observe les choix réglementaires attendant aux cotations du CGEGS, on voit très bien que la confusion avec la logique sportive est forte dès lors que l’on cherche à

⁶¹⁶ Dans les cases bleues, les épreuves cotées. Dans les cases rouges, les épreuves non cotées.

⁶¹⁷ IO du 1^{er} juin 1941 (7^{ème} projet).

évaluer la valeur physique individuelle. Tandis que le texte officiel ne tranche pas franchement sur cette question, les instructions relatives à l'exécution des épreuves répertoriées dans les barèmes montrent que ce sont majoritairement les normes en vigueur à la FFA qui font foi. Outre quelques prescriptions particulières, leur exécution « *est soumise aux règlements des fédérations sportives* »⁶¹⁸. L'épreuve de vitesse se court donc individuellement, pendant que les sauts et les lancers sont mesurés sur la base du meilleur bras ou de la meilleure jambe. Pour le poids, l'assimilation au modèle fédéral est totale. Alors que le candidat dispose de trois essais du meilleur bras pour lancer, « *la distance de chaque jet est mesurée du bord le plus rapproché de l'empreinte faite par la chute du poids, au bord intérieur du cercle, suivant une ligne partant de cette empreinte et dirigée vers le centre du cercle. Si l'on ne peut disposer du cercle de lancement réglementaire avec butoir, on tracera au plâtre ou à la chaux sur le sol, un cercle de 2.135m de diamètre. En ce cas, le butoir sera remplacé par une planche ou une pièce de bois de 0.10m de haut, solidement fixée au sol, tangentiellement au cercle, et perpendiculairement à la direction des lancers* »⁶¹⁹. En bref, la référence à la norme officielle adoptée dans le cadre des règlements montre que malgré la défense d'une certaine filiation entre athlétisme et hébertisme, les considérations utilitaires disparaissent au profit de l'imposition de normes sportives dès qu'il s'agit d'utiliser la performance à des fins de contrôle. L'initiation athlétique prônée par les instructions officielles du 1^{er} juin 1941 apparaît donc assez restreinte et contribue à diffuser une image de l'athlétisme à la fois tronquée, techniciste et laissant très peu de place à l'affrontement pour les plus jeunes. L'enjeu majeur consiste à s'appuyer dessus pour mesurer la valeur physique individuelle et contrôler les progrès. En ce sens, il contribue finalement à rendre davantage service à l'enseignant qu'à l'élève. Alors qu'il répond peu aux attentes du second, il permet au premier de limiter ses connaissances techniques à quelques activités seulement, à montrer qu'il est capable de définir des savoirs propres à sa matière d'enseignement et à faire la preuve qu'il sait doser les efforts de ses élèves tout en leur permettant de progresser. La discrimination devient donc possible, à l'instar de ce qui a lieu dans les autres disciplines.

2.4.2. *L'athlétisme au sanctuaire du baccalauréat*

S'il est à relativiser, le bilan du CGEGS en matière d'athlétisme n'en est pourtant pas moins significatif, compte tenu notamment de la pression exercée par l'occupant. Plusieurs

⁶¹⁸ CGEGS, *op.cit.*, mars 1941.

⁶¹⁹ *Id.*

avancées sont ainsi repérables quant à une scolarisation accrue de l'EP. En plus d'avoir contribué à fabriquer de toutes pièces le statut de « sport de base » et d'en avoir fait l'un des axes centraux des nouveaux programmes, sa décision majeure s'illustre d'abord par l'instauration d'une épreuve d'EP facultative au baccalauréat, par le décret du 26 mars 1941⁶²⁰. Cette épreuve comporte cinq exercices choisis parmi les groupes suivants : course, saut, lever, lancer, grimper et nage libre. Chacun d'entre eux est noté sur vingt⁶²¹, l'ensemble constituant « *la sanction toute naturelle des nouvelles disciplines d'action enseignées dans les établissements secondaires au cours des heures d'éducation générale et [apportant], sous la forme de majoration de points, un appréciable encouragement aux candidats qui ont compris toute l'importance de la culture du corps et du caractère alliée à celle de l'esprit* »⁶²². Pour la première fois, l'athlétisme s'invite donc officiellement dans les examens scolaires de l'enseignement secondaire. À cette occasion, soucieux de répandre l'idée sportive au sein de la jeunesse, le CGEGS édite une carte postale informative à destination des élèves et de leurs parents, dans laquelle on peut lire : « *il est possible que, même dans les établissements d'enseignement secondaire, les candidats n'aient pas tous de grandes facilités pour s'entraîner à ces épreuves, pourtant simples. Que jeunes filles et jeunes gens ne s'affligent pas cependant. Il existe certainement non loin de leur domicile, un stade, un terrain d'entraînement – si rudimentaire soit-il – un peu de volonté, un peu de persévérance ! Des séances régulières d'entraînement, tout au long de l'année, et vous passerez aisément les épreuves physiques et sportives facultatives prévues au programme du baccalauréat* »⁶²³. Si l'argumentaire idéologique est bien présent, athlétisme et persévérance se rejoignant autour du sacrosaint examen, il n'en cache pas moins une réalité matérielle. Certes, c'est par la répétition, par le travail régulier et dosé que l'élève est incité à s'investir. Par cette conduite moralement acceptable, ses efforts seront récompensés. Mais pour les pouvoirs publics, l'essentiel est ailleurs. Dans une perspective d'éducation intégrale au sein de laquelle les pratiques sportives sont censées occuper une place déterminante, l'athlétisme est d'abord le sport pouvant se pratiquer sans trop de moyens. Sur un territoire dépourvu d'infrastructures, « *un terrain d'entraînement, si rudimentaire soit-il* », doit pouvoir faire l'affaire. En plus de

⁶²⁰ On note que l'épreuve d'EP est inscrite pour la première fois au baccalauréat en 1941, année où le gouvernement de Vichy crée aussi le baccalauréat sciences expérimentales, destiné aux élèves des cours complémentaires et des écoles primaires supérieures, à côté des deux autres baccalauréats traditionnels (philosophie et mathématiques élémentaires). Il est donc dans l'air du temps de rendre certains enseignements et diplômes plus proches d'une culture pratique. Ce n'est donc sans doute pas un hasard si l'épreuve d'EP est également mise en place cette année là.

⁶²¹ La note finale étant la moyenne.

⁶²² *Feuille d'information du CGEGS*, n°11, 8 octobre 1942.

⁶²³ Gay-Lescot, Jean-Louis, *op.cit.*, 1991, p.52.

correctives, Vichy n'hésite pas à s'appuyer sur l'engouement porté aux sports, afin d'inciter les jeunes scolaires à pratiquer. De ce point de vue, comme il permet de limiter l'impact du déficit matériel, l'athlétisme incarne aussi une certaine modernité dans laquelle beaucoup de jeunes se reconnaissent. Pour 1942, on recense que 13.721 garçons et 6.805 filles passent effectivement l'épreuve d'EP dans les sept académies de la zone occupée, soit un total de 20.526 candidats⁶²⁴. En 1944, ils sont 2.3 fois plus et atteignent un total de 47.635 inscrits (32.283 garçons et 15.352 filles)⁶²⁵. En l'espace de quatre ans, le succès est incontestable, puisque ce chiffre représente plus d'un candidat sur deux à l'examen.

Outre cette réussite apparente pour l'EP scolaire, il s'agit surtout de bien comprendre que c'est à une diffusion de l'athlétisme au sein des lycées à laquelle on assiste. Car au-delà de l'épreuve elle-même, l'analyse des exercices du programme montre combien l'activité y tient une place hégémonique bien que sa forme ne soit pas l'exact reflet de la pratique sociale de référence. L'étude du texte montre en effet que les nécessités liées à la formation scolaire pèsent sur les règlements officiels adoptés. Si le code FFA fait référence, certaines prescriptions sont néanmoins prises dans le but d'évaluer plusieurs éléments. Non seulement l'athlétisme doit permettre de jauger la valeur et l'entraînement physique des candidats, mais aussi leurs qualités de jugement et de décision. À ce titre, il n'est pas étonnant de constater que le législateur ait eu recours à des épreuves mesurées objectivement, c'est-à-dire non appréciées, grâce auxquelles il est possible d'évaluer de manière précise. Mais certains points du règlement montrent également que l'athlétisme doit dépasser cela. Ainsi, au saut en hauteur, le candidat bénéficie d'un crédit de trois essais en tout et à trois hauteurs différentes sur l'ensemble du concours. La distinction avec l'épreuve fédérale est donc lourde de sens puisque l'élève doit certes sauter le plus haut possible, mais dans la limite d'une triplette de tentatives seulement. Cela implique donc qu'il soit en mesure d'avoir une bonne connaissance de ses possibilités afin de ne pas opter pour des choix de barres irrationnels qu'il ne serait pas en mesure de réussir. En d'autres termes, l'épreuve du saut en hauteur est construite de telle sorte qu'elle oblige les candidats à s'être consciencieusement préparés et à savoir, a priori, quelles distances ils sont capables de franchir. Car avant même le début de l'épreuve, ces derniers sont censés annoncer les trois barres tentées, en sachant que seul le meilleur saut sera retenu pour la note finale. Cela signifie que si l'élève dit vouloir sauter 1.40m, puis 1.45m et 1.50m tout en échouant à sa première tentative à 1.40m, il ne peut sauter à nouveau à cette même hauteur puisqu'il est obligé de continuer en tentant la barre suivante, c'est-à-dire 1.45m. Dans ces conditions, la visée d'une performance record se fait au prix d'une certaine prise de

⁶²⁴ *Feuille d'information du CGEGS*, n°11, 8 octobre 1942.

⁶²⁵ Gay-Lescot, Jean-Louis, *op.cit.*, 1991.

risques, tant les conditions de réalisation sont limitées et particulières. Tandis que le sauteur de club peut continuer son concours jusqu'à l'échec, le candidat au baccalauréat se voit stoppé dans sa progression à partir du moment où son capital de trois tentatives est épuisé. S'il franchit sa troisième barre, il repart sans savoir jusqu'où il aurait pu aller tout en ayant le regret de ne pas avoir obtenu la meilleure note possible. En plus d'être performatif, l'enjeu de cette épreuve est donc avant tout formatif. Sur le 100m, ce sont des considérations liées à l'égalité des concurrents qui pèsent sur les règles adoptées. Pour que celle-ci soit respectée, les élèves ne sont pas autorisés à courir munis de chaussures à pointes et sont chronométrés individuellement. Là où l'athlétisme fédéral privilégie la victoire sur autrui par l'intermédiaire d'un sprint à plusieurs, dans une perspective de duel en confrontation directe avec l'adversaire, sa version scolaire met en avant la confrontation avec soi-même et la seule lutte contre le temps. Remporter la course compte donc moins que courir vite pour décrocher la meilleure note. Là encore, les impératifs liés à la notation forcent les institutionnels à faire des choix en matière de règlements, illustrant que les normes et usages de l'école imposent le respect de certaines exigences qui travestissent la logique du modèle d'inspiration. Il en va de même pour le saut en longueur, où tous bénéficient de trois essais pour sauter le plus loin possible, au lieu de six comme le prévoit le programme officiel⁶²⁶. Quant à l'épreuve de lancer, elle marque certaines distinctions entre filles et garçons : aux seconds le lancer de poids, exprimant la force, et aux premières le lancer d'adresse, faisant valoir d'autres qualités, jugées plus « féminines ». Comme pour le saut en longueur, le nombre de tentatives mis à part, les similitudes avec l'épreuve fédérale sont totales : même engin, même aire de lancer, même procédure de mesure, etc. Une fois de plus, la logique égalitariste de l'école contraint le législateur à placer les élèves dans les conditions les plus équitables possibles, ce qui du même coup, contribue à créer une certaine distorsion entre sport et EP. Si l'épreuve d'athlétisme du baccalauréat contribue dans une certaine mesure à l'enculturation sportive des élèves scolarisés dans le second degré, cette enculturation apparaît somme toute limitée par certaines prescriptions réglementaires, notamment pour les filles. Dans l'épreuve féminine de lancer sur cible horizontale avec balles ou cailloux, elle est même inexistante puisqu'il s'agit là d'un exercice extérieur au registre athlétique. En outre, ce phénomène apparaît encore moins évident lorsque l'on se penche sur les notes obtenues, puisque pour la session de 1942,

⁶²⁶ En compétition fédérale, tous les concurrents bénéficient de trois essais. À l'issue de ces essais, seuls les huit meilleurs peuvent sauter à nouveau trois fois. Tous ne bénéficient donc pas du même nombre de sauts durant le concours.

31.4% des candidats n'obtiennent pas la moyenne en EP, contre 50.8% des candidates⁶²⁷. À ce niveau, la discrimination est pour le moins saisissante.

En 1944, alors que la gouvernance du CGEGS est passée sous l'autorité nettement plus rigide du Colonel Joseph Pascot, cette coloration scolaire des épreuves d'athlétisme du baccalauréat tend à perdre de son éclat pour se rapprocher davantage de son homologue fédéral. Par la note du 9 mars 1944, de nouvelles directives sont promulguées en vue de l'édition qui se profile. Parce que l'examen est sans doute devenu délicat à gérer en raison d'une pénurie des installations et des examinateurs, mais aussi à cause d'une démultiplication du nombre de catégories, les pouvoirs publics décident de simplifier l'ensemble. Désormais, garçons et filles sont divisés en deux grands groupes : plus de 18 ans et moins de 18 ans. La notation s'effectue toujours sur vingt, par l'intermédiaire de barèmes qui sont une adaptation des tables de cotation du CGEGS et qui tiennent compte « *de la force moyenne des candidats* »⁶²⁸. Le saut en hauteur et le grimper sont notés au point près, le poids, la vitesse et le saut en longueur au demi-point près. L'étude du règlement et des épreuves du programme (cf. tableau 2) montre donc clairement que certaines orientations ont changé et que l'assimilation au modèle sportif est nettement plus prégnante qu'elle ne l'était à l'origine. Si les règlements du lancer de poids, du saut en longueur et de la course de vitesse n'ont guère évolué, on note cependant que les chaussures à pointes sont autorisées. En outre, les filles ont désormais la possibilité de lancer le poids, au choix avec le grimper de corde, ce qui semble marquer une certaine avancée quant à leur enculturation sportive, même si le lancer sur cible reste obligatoire. Enfin, la rétrocession la plus flagrante reste à l'actif du saut en hauteur, dont les modifications radicales témoignent d'une assimilation à la pratique sociale de référence. Dorénavant, le candidat a droit à trois essais par hauteur et peut continuer à concourir tant qu'il réussit. Il est également prévu qu'en cas d'échec aux deux premiers essais à la première barre, un troisième essai est possible à une hauteur inférieure. Par ce changement, l'épreuve devient donc nettement plus abordable, dans la mesure où le candidat n'est plus tenu d'associer la réalisation de la meilleure performance possible avec un nombre restreint de tentatives. La nécessité de bien se connaître au moment de passer l'examen a disparu au profit de la seule valence performative. Par ces choix, Vichy continue donc d'amincir la frontière entre athlétismes scolaire et fédéral, intention qui ne cessera d'être poursuivie par la suite.

⁶²⁷ Note du 9 mars 1944, *Feuille d'information du CGEGS*, n°11, 8 octobre 1942.

⁶²⁸ *Id.*

1941		1944	
Épreuves masculines			
-16 ans	50m Hauteur Longueur Poids 5kg Grimper B/J	-18 ans	80m Hauteur Longueur Poids 4kg Grimper B seuls
16-17 ans	60m Hauteur Longueur Poids 5kg Grimper B/J		
18-19 ans	80m Hauteur Longueur Poids 5kg Grimper B/J ou B seuls	+ 18 ans	100m Hauteur Longueur Poids 5kg Grimper B seuls
+ 20 ans	100m Hauteur Longueur Poids 7kg Grimper B/J		
Épreuves féminines			
-16 ans	50m Hauteur Longueur Lancer cible à 11 m Grimper B/J	-18 ans	60m Hauteur Longueur Lancer cible Grimper B/J ou Poids 2kg
16-17 ans	60m Hauteur Longueur Lancer cible à 13m Grimper B/J	+ 18 ans	60m Hauteur Longueur Lancer cible Grimper B/J ou Poids 2kg
+18 ans	80m Hauteur Longueur Lancer cible à 15m Grimper B/J		

Tableau 2 – Épreuves d’EP au baccalauréat (1941 et 1944)⁶²⁹

3. À nos actes manqués ! (1945-1958)

3.1. La France renaît de ses cendres

Trois mois après le débarquement des Alliés sur les plages normandes, vient le temps de la Libération. Le 9 septembre 1944, un gouvernement provisoire est formé sous la présidence du Général De Gaulle⁶³⁰. La fin de la guerre est proche et une politique nouvelle doit prendre forme. Pourtant, selon Robert Paxton, « *il y a probablement continuité beaucoup*

⁶²⁹ Décret du 26 mars 1941 et note du 9 mars 1944.

⁶³⁰ René Capitant est nommé Ministre de l’Éducation nationale.

plus que rupture entre Vichy et les gouvernements qui lui succèdent »⁶³¹. Bien que l'ordonnance du 9 août 1944 tente de marquer la scission en déclarant nuls et nonavenus les actes de l'autorité de Vichy, de nombreux cadres restent cependant en place. Si les principaux artisans de la politique menée sous l'occupation sont condamnés par la justice, il en va tout autrement pour bon nombre de fonctionnaires subalternes, maintenus à leurs postes. Même le corps préfectoral, dont la mission a consisté à faire appliquer un ensemble de lois répressives, subit finalement assez peu de remaniements au regard de son implication très partisane. Politiquement partagée entre les trois grandes formations du moment que sont le Parti Communiste, le Mouvement Républicain Populaire et la Section Française de l'Internationale Ouvrière, la population traverse une période difficile. Sur le plan sanitaire, les dégâts causés par la guerre sont conséquents et le rationnement des denrées comestibles continue de peser lourdement sur les habitudes. La distribution de lait dans les écoles témoigne d'ailleurs que les petits Français ont encore faim et que la question de leur alimentation est prise au sérieux. Ainsi, « *les problèmes de ravitaillement [...] apparaissent au cœur des préoccupations de six familles sur dix* »⁶³². Quant aux carences alimentaires, elles ont « *des effets notables sur la santé des populations, notamment sur le développement des jeunes enfants, particulièrement dans les villes, où 30% d'entre eux souffrent de rachitisme* »⁶³³. Temps de fête et d'espoirs nouveaux, la Libération apparaît aussi comme une époque où la joie de vivre et le bien-être demeurent des sentiments tout à fait relatifs. Les années d'après-guerre s'accompagnent en effet d'une épuration qui, au-delà de la voie légale des procès, prend parfois les formes plus « sauvages » d'exécutions sommaires ou de règlements de compte, traumatisant les consciences. Au niveau économique, la situation n'est guère plus reluisante puisque l'inflation bat son plein alors même que le pays vient de subir des pertes humaines et matérielles conséquentes. Pour assainir la situation, le gouvernement procède à quelques nationalisations dans les domaines de l'énergie (EDF/GDF), des transports (Air France) et des banques (Banque de France, Société Générale, Crédit Lyonnais). Il est également à l'initiative de la création des comités d'entreprises et de la sécurité sociale. Par ces décisions, la France inaugure donc une période d'économie mixte, dans laquelle l'État contrôle une partie non négligeable des services publics et financiers. Faisant œuvre de providence, il garantit une certaine redistribution des fruits de la production.

⁶³¹ Paxton, Robert, *op.cit.*, 1997, p.386.

⁶³² Goetschel, Pascale & Toucheboeuf, Bénédicte, *La IV^{ème} République, la France de la Libération à 1958*, Paris, Le livre de poche, 2004, p.61.

⁶³³ *Ibid.*, p.62.

Finalement, c'est dans la douleur que naît la IV^{ème} République, par l'adoption d'une nouvelle constitution le 13 octobre 1946. Son instabilité gouvernementale chronique⁶³⁴ ainsi que les difficultés liées au processus de décolonisation lui donnent souvent l'image d'une République mal aimée, dont les institutions sont la grande faiblesse. Malgré tout, cette impression d'impuissance à faire aboutir les choses ne doit pas masquer d'autres réalités. En effet, avec elle s'ouvre aussi une période de douze années durant lesquelles de nouvelles mutations économiques, sociales et culturelles font progressivement basculer le pays dans la modernité. L'équipement de l'agriculture française se développe considérablement pour atteindre un niveau de productivité proche de celui des territoires les plus développés d'Europe. La croissance pousse par ailleurs au développement technologique dans les transports, l'électroménager, les voies de communication, etc. Malgré la pénurie de main-d'œuvre que l'immigration ne parvient pas à compenser, la France s'enhardit et « *relève le défi de la compétition technologique* »⁶³⁵. Du même coup, le paysage professionnel change. Le secteur primaire s'effondre pendant que le tertiaire connaît une expansion sans précédent. Beaucoup de paysans ne résistent pas à la concurrence et ferment leurs exploitations. Les campagnes se vident. Les ouvriers, quant à eux, se spécialisent et jouent un rôle direct dans l'augmentation de la productivité. Ainsi, « *tous les chiffres [...] confirment à la fois l'approfondissement de l'industrialisation et la poussée des services et de l'administration : dès les années cinquante, quatre actifs sur dix gèrent ce que les autres produisent* »⁶³⁶.

De ce point de vue, l'émancipation du pays au regard de ce que Vichy a laissé comme héritage est incontestable. Mais si une France nouvelle prend son élan, son accélération n'en demeure pas moins limitée par le fait que tout le monde ne partage pas les effets de cette modernisation. Celle-ci cache aussi un autre visage, bien plus terne et révélateur de grandes inégalités devant les progrès. Tandis que le parc automobile particulier explose⁶³⁷, tandis que les cuisinières à gaz, cocotes minutes, évier ou autres tables en Formica témoignent de l'émergence d'un équipement de masse pour une classe moyenne croissante, les catégories socioprofessionnelles défavorisées n'avancent pas au même rythme. Comme le souligne Jean-Pierre Rioux, « *les vacances ne sont pas encore de règle : en 1958, si 90% des ouvriers ont pris un congé payé, 30% seulement ont quitté la maison pendant sa durée* »⁶³⁸. Il en va de même pour les espaces d'habitations, puisque l'exode rural révèle l'inadaptation des centres

⁶³⁴ Vingt-et-un gouvernements officiels se succèdent entre 1946 et 1958.

⁶³⁵ Goetschel, Pascale & Toucheboeuf, Bénédicte, *op.cit.*, 2004, p.353.

⁶³⁶ Rioux, Jean-Pierre, *op.cit.*, 1983, p.224.

⁶³⁷ *Ibid.*, p.180. Ce parc passe de 1.700.000 véhicules en 1951 à 4.000.000 en 1958, soit une voiture pour sept habitants à cette date.

⁶³⁸ *Ibid.*, p.275.

urbains face à la surpopulation qui les submerge. Bien que l'édification des premiers grands ensembles inaugure l'accès vers l'habitat de masse, la rigueur de l'hiver 1954 en stigmatise aussi les limites et met à jour des souffrances toujours très vivaces. Le sous-équipement largement répandu d'une majorité de foyers en eau courante et en tout-à-l'égout tend alors à démontrer que l'entrée dans la modernité est loin d'être l'affaire de tous. Les pesanteurs sociales sont fortes et en matière d'accès à ces progrès, les inégalités sont encore très grandes. Dans ce contexte, tout porte donc à croire que le sport n'est pas la priorité du moment. Les faits, quant à eux, montrent autre chose.

3.2. L'École de la IV^{ème} République : « le changement sans la réforme »

Sur le plan culturel, la IV^{ème} République voit naître l'ascension des médias dans le quotidien des Français. Les postes de radio envahissent les foyers, passant de 5.3 millions d'unités en 1946 à 10.5 millions douze ans plus tard⁶³⁹. Tel est aussi le cas de l'imprimé, qui s'affirme comme une valeur sûre parmi les supports culturels en vogue. Et même si la télévision reste encore assez confidentielle, force est de constater que « *d'un après-guerre à l'autre, le son et l'image sont, en tout cas, devenus les vecteurs déterminants de la montée en puissance d'une culture audiovisuelle et, par celle-ci, d'une standardisation croissante des sensibilités et des représentations* »⁶⁴⁰. Tandis que l'hexagone rayonne par ses écrivains et ses artistes⁶⁴¹, les années 1950 marquent l'enracinement d'une culture de masse quelque peu teintée d'uniformité et d'homogénéité, phénomène auquel l'école participe certainement depuis que la Constitution de 1946 stipule que « *la nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture* »⁶⁴². Car tout comme la société dans laquelle elle s'insère, l'institution scolaire connaît elle aussi des évolutions considérables, notamment sur le plan démographique. En effet, l'explosion des naissances s'accompagne d'une amélioration sensible des progrès médicaux relatifs à la petite enfance. Dans l'ensemble, malgré des disparités régionales et sociales, la mortalité infantile recule et la population rajeunit. La part des moins de 20 ans passe ainsi de 29.5% en 1946 à 31.6% en 1958, tandis que celle des 20-64 ans décroît de 59.4% à 56.9% et celle des plus de 65 ans

⁶³⁹ Rioux, Jean-Pierre & Sirinelli, Jean-François, *op.cit.*, 2005.

⁶⁴⁰ *Ibid.*, p.284.

⁶⁴¹ Sous la IV^{ème} République, trois écrivains français obtiennent le prix Nobel de littérature : André Gide en 1947, François Mauriac en 1952 et Albert Camus en 1957. Au plan musical, on notera les succès d'Édith Piaf et de Georges Brassens.

⁶⁴² Goetschel, Pascale & Loyer, Emmanuelle, *Histoire culturelle de la France de la Belle Époque à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2002, p.154.

stagne aux environs des 11%⁶⁴³. Les 800.000 enfants nés en moyenne chaque année depuis l'après-guerre arrivent au primaire dès 1951-1952, puis au secondaire à partir de 1957-1958. À l'école, l'explosion des effectifs est donc considérable. Plus de 1.475.000 nouvelles têtes viennent garnir les rangs des classes élémentaires entre 1948 et 1958. Pour le premier et le second cycle du secondaire, ces chiffres sont respectivement de 483.000 et de 113.000 pour la même période⁶⁴⁴. Dans ces conditions, la part du budget allouée à l'Éducation nationale est revue à la hausse, sans aboutir pour autant à des résultats significatifs ; car faute de moyens, ou parce que les priorités sont ailleurs, nombre de réformes restent à l'état de projets. À la Libération, les pouvoirs publics affichent en effet très clairement leur volonté de réformer l'école, dans le but d'unifier ses structures. Telle est, semble-t-il, la meilleure garantie d'un accès à la démocratisation de l'enseignement. De nombreuses propositions se succèdent alors, sans jamais aboutir⁶⁴⁵. Malgré l'échec, elles s'accordent pourtant toutes sur l'idée d'une égalité des chances d'accès au second degré et sur l'allongement de la scolarité obligatoire. Tous les réformateurs, sans exception, « *veulent adapter l'enseignement aux besoins d'une société moderne en expansion, qui manque d'ingénieurs et de techniciens, et qui promeut le secteur des activités tertiaires* »⁶⁴⁶. Dans cette perspective, certains d'entre eux considèrent que l'EP a un vrai rôle à jouer. Comme le souligne le projet rapporté par René Billères en 1956, « *l'EP et les activités de plein air trouveront dans les programmes une place correspondant à leur valeur éducative propre et au souci du développement et de l'équilibre physique des élèves. Dans une civilisation mécanisée où l'activité professionnelle exige de moins en moins de dépense physique mais qui use davantage les nerfs, l'activité physique et sportive est indispensable à l'équilibre humain des adultes et il est de première importance d'en créer dès l'école l'habitude et le goût* »⁶⁴⁷. Dans une société dont l'avenir semble promettre une vie toujours plus sédentaire, l'exercice physique prend une coloration particulière.

Le plus célèbre de ces projets de réformes demeure sans aucun doute le plan Langevin-Wallon, dont la commission est constituée dès la Libération par l'arrêté du 8 novembre 1944⁶⁴⁸. Celle-ci est alors chargée de « *mener une large enquête sur les problèmes relatifs à la réforme de l'enseignement et examiner les différents projets de réforme*

⁶⁴³ Rioux, Jean-Pierre, *op.cit.*, 1983.

⁶⁴⁴ Prost, Antoine, *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin, 1968.

⁶⁴⁵ On citera entre autres le plan d'Alger en 1944, ainsi que les projets Depreux en 1948, Delbos en 1949, Billères en 1956, etc.

⁶⁴⁶ Robert, André, *op.cit.*, 2010, p.25.

⁶⁴⁷ Extrait du projet Billères, in Allaire, Martine & Frank, Marie-Thérèse, *op.cit.*, 1995, pp.168-190.

⁶⁴⁸ Gutierrez, Laurent & Kounelis, Catherine (sous la dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*, Grenoble, PUG, 2010.

précédemment élaborés par des organismes qualifiés »⁶⁴⁹. Initialement pilotée par le physicien Paul Langevin, elle est, après le décès de ce dernier, reprise par le psychologue Henri Wallon, membre du PCF. Dans le rapport remis au gouvernement le 19 juin 1947, il est souligné que malgré les évolutions considérables des conditions matérielles, humaines et sociales du peuple Français, l'enseignement est demeuré très archaïque. Le développement du monde industriel est devenu tel que l'école doit désormais former de nouveaux cadres et techniciens, plus à même de répondre aux nouvelles exigences que la société moderne impose. Il y a « *nécessité d'une refonte de notre enseignement qui, dans sa structure actuelle, n'est plus adapté aux conditions économiques et sociales* »⁶⁵⁰. L'école est donc demeurée en marge d'un contexte ayant considérablement changé. Tandis que le traditionalisme y est toujours de mise à la Libération, le plan Langevin-Wallon appelle donc à une réforme des structures et à une refonte totale des méthodes pédagogiques utilisées, toujours marquées par le sceau de l'empirisme et de la tradition. Autrement dit, l'amélioration de l'organisation scolaire française doit certes passer par une unification des structures, mais elle doit également proposer aux élèves des conditions d'enseignement optimales. En définitive, à travers ces orientations, l'idée est admise que « *des critères purement pédagogiques doivent [...] se substituer aux influences de la fortune ou de la tradition* »⁶⁵¹. Héritiers des compagnons de l'Université Nouvelle, les rédacteurs du plan prônent un système basé sur la méritocratie et sur le principe de justice : « *l'équité exige la reconnaissance de l'égale dignité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de la valeur technique. Ce reclassement des valeurs réelles est indispensable dans une société démocratique moderne dont le progrès et la vie même sont subordonnés à l'exacte utilisation des compétences* »⁶⁵². La démocratisation de l'enseignement est à ce prix. Elle doit permettre à tous et à chacun de s'épanouir dans les meilleures conditions, conduisant l'orientation des jeunes selon leurs aptitudes individuelles. Pour atteindre ces objectifs, le plan Langevin-Wallon envisage une refonte complète du système scolaire sur la base d'une gratuité totale, d'une obligation scolaire portée jusqu'à dix-huit ans et d'une unification primaire-secondaire⁶⁵³.

⁶⁴⁹ Lelièvre, Claude, *op.cit.*, 1990, p.141.

⁶⁵⁰ Extrait du plan Langevin-Wallon, in Allaire, Martine & Frank, Marie-Thérèse, *op.cit.*, 1995, pp.145-168.

⁶⁵¹ Chevallier, Pierre, Gersperrin, Bernard & Maillet, Jean, *L'enseignement français de la révolution à nos jours*, Paris, Mouton, 1968, p.181.

⁶⁵² Extrait du plan Langevin-Wallon, in Allaire, Martine & Frank, Marie-Thérèse, *op.cit.*, 1995, pp.145-168.

⁶⁵³ Le plan Langevin-Wallon retient six principes fondamentaux : 1° principe d'égalité devant l'école ; 2° l'égale dignité des tâches sociales (revalorisation du travail manuel) ; 3° le droit à un développement complet de l'individu ; 4° le droit à une orientation qui dépende des aptitudes de l'élève et des besoins sociaux, et non un système fondé sur la sélection ; 5° la primauté doit être donnée à la culture générale, base de toute forme de

Rendu public en 1947, il reste cependant à l'état de projet. Trois explications peuvent alors être avancées. La première est d'ordre structurel et incrimine l'inertie du système. La commission dénonce en effet les lacunes d'un fonctionnement trop complexe (manque de coordination des structures), inefficace pour recruter les nouveaux ingénieurs et techniciens dont la société a besoin et trop coupé de la vie, faute au traditionalisme des méthodes pédagogiques. En ce sens, l'application du plan Langevin-Wallon se révèle tout simplement impossible, de par les bouleversements trop lourds qu'il est susceptible d'entraîner sur les structures. En prônant l'apprentissage de deux langues vivantes, l'emploi des méthodes actives, la responsabilisation des élèves, ou bien encore la refonte de la formation des maîtres, il est certes en avance sur son temps, mais les innovations qu'il suppose sont à la fois trop complexes et coûteuses à mettre en place. Une autre explication relève des intérêts corporatistes à défendre. Tandis que le milieu universitaire craint les conséquences d'un tel changement et demeure campé sur des positions conservatrices, la corporation enseignante se divise par ailleurs entre les instituteurs d'une part, favorables au tronc commun, et les professeurs du secondaire d'autre part, nettement moins enthousiastes à l'idée de devoir partager leur territoire. Enfin, la dernière explication est plus politique. Lorsque la commission est lancée, le régime fonctionne selon le modèle tripartite, où le pouvoir est équitablement réparti entre socialistes, communistes et radicaux. Or, en 1947, au moment où le rapport est déposé, ce modèle politique est devenu obsolète et tous les gouvernements qui vont dès lors se succéder fonctionneront avec des majorités souvent conservatrices, peu enclines à réformer. Les priorités budgétaires sont alors plus favorablement accordées à la politique de guerre froide ou de guerre coloniale qu'aux questions d'éducation.

De ce point de vue, le bilan de la IV^{ème} République semble donc sonner comme un échec. Appelant de leurs vœux l'avènement de l'école unique, les multiples tentatives de réformes avortent toutes. L'instabilité gouvernementale chronique, les réticences d'une population enseignante divisée et les choix budgétaires du pays « *paralysent toute volonté réformatrice un peu ambitieuse* »⁶⁵⁴. Néanmoins, l'immobilisme n'est pas la règle. Pour Renaud d'Enfert et Pierre Kahn, chacun de ces projets « *a contribué à inscrire durablement le principe de la réforme à l'ordre du jour. Un ordre du jour certes toujours reporté, mais dont la répétition même des reports indique à quel point la nécessité s'en faisait insistante* »⁶⁵⁵. Certaines évolutions sont donc notables, comme le taux de scolarisation des enfants de douze

spécialisation ; 6° enfin, l'école doit former le jeune, mais aussi l'adulte, dans la perspective d'un droit à la formation continue.

⁶⁵⁴ Robert, André, *op.cit.*, 2010, p.28.

⁶⁵⁵ D'Enfert, Renaud & Kahn, Pierre (sous la dir.), *op.cit.*, 2010, p.10.

à quinze ans dans le premier cycle du secondaire et dans les cours complémentaires, qui passe de 20.5% en 1945 à 44.3% en 1957-1958⁶⁵⁶. De réels progrès sont donc faits en matière d'accès à l'école, dans la mesure où les effets mécaniques du baby-boom sur l'augmentation du taux d'élèves scolarisés dans le secondaire ne seront perceptibles qu'à partir de 1956-1957. En second lieu, on observe aussi un prolongement de la scolarité au-delà de la limite des quatorze ans, sans que celle-ci ait été repoussée de manière officielle. Pour la première fois dans l'histoire, les élèves restent donc à l'école bien qu'ils soient suffisamment âgés pour avoir le droit d'en sortir. À côté de cela, la part du budget de l'État consacrée à l'éducation passe de 7.4% en 1952 à 10.2% en 1958⁶⁵⁷, traduction d'un effort politique non négligeable plaçant « *la France parmi les pays occidentaux dont le taux de progression des dépenses d'éducation est le plus fort. Cela se traduit, entre autres, par l'augmentation des crédits consacrés aux constructions et aux équipements scolaires, une commission spécialisée dans ce domaine ayant été installée auprès du Commissariat au plan à partir de 1951* »⁶⁵⁸. Enfin, d'autres mesures, comme la création des CAPES en 1950, destinés à un recrutement spécifique au second degré, l'augmentation du nombre d'enseignants, passant de 17.400 professeurs en 1945 à 33.500 en 1960⁶⁵⁹, l'unification des programmes des cours complémentaires avec ceux des lycées et des collèges, ou bien encore la suppression de l'examen d'entrée en sixième en 1956 « *pour les élèves de l'enseignement public dont les résultats de la dernière année scolaire auront été égaux ou supérieurs à la moyenne* »⁶⁶⁰, sont autant d'éléments plaidant contre l'incapacité souvent dénoncée de la IV^{ème} République à faire bouger l'école. Il est donc faux de croire qu'elle a été l'expression d'un immobilisme en matière d'éducation. Mais au final, c'est bien l'explosion démographique qui va imposer le passage à l'acte. À la rentrée 1957, le nombre d'élèves arrivant en sixième dépasse de 37% celui de l'année précédente⁶⁶¹. Désormais, les réformes sont inévitables et « *la prochaine République va donc mettre fin à la dualité de l'ordre du primaire et de l'ordre du secondaire ; elle va réaliser l'"école unique", si ce n'est l'école unifiée, par une mise en système généralisée de toutes les institutions scolaires* »⁶⁶².

⁶⁵⁶ Robert, André, *op.cit.*, 2010, p.38.

⁶⁵⁷ Robert, André, in Troger, Vincent (sous la dir.), *op.cit.*, 2006.

⁶⁵⁸ Robert, André, *Système éducatif et réformes*, Paris, Nathan, 1993, p.33. La Commission Le Gorgeu est créée par le gouvernement de René Pléven en 1951. Elle est chargée d'établir les besoins en équipements scolaire, universitaire, scientifique et artistique, et montre bien que les besoins sont bien au-dessus de ce qui est investi. Seuls les budgets de 1957 et 1958 correspondront à peu près aux estimations faites par la commission.

⁶⁵⁹ Robert, André, *op.cit.*, 2010, p.41.

⁶⁶⁰ Arrêté du 23 novembre 1956. L'examen d'entrée en 6^{ème} sera définitivement supprimé en 1959.

⁶⁶¹ Lelièvre, Claude, *op.cit.*, 1990, p.178.

⁶⁶² *Ibid.*, p.143.

3.3. Bilan d'une politique sportive en demi-teinte

Dans le domaine du sport et de l'EP, l'immédiat après-guerre montre que « *la pyramide des institutions éducatives et sportives mises en place quatre années plus tôt n'est pas sensiblement ébranlée [...]. La permanence des structures et le maintien à leurs postes de la plupart des cadres et des enseignants attestent une stabilité* »⁶⁶³. Malgré le renouvellement quasi permanent des principaux responsables politiques, la IV^{ème} République fonctionne surtout grâce à la constance de ses hauts fonctionnaires qui demeurent finalement les principaux décisionnaires. En témoigne l'exemple de la Direction Générale de l'EPS qui, malgré la valse des portefeuilles ministériels, bénéficie du maintien de Gaston Roux à sa tête entre 1946 et 1958. Ancien Joinvillais et ex-Directeur du cabinet de Léo Lagrange, celui-ci mène une politique sportive s'inscrivant à la fois dans la continuité et dans la rupture vis-à-vis de ce que Vichy avait mis en œuvre, aidé en cela par André Clayeux, Directeur des sports, et Jean Lacabanne, Directeur adjoint. D'un côté, les centres de formation sont conservés, l'épreuve facultative d'EP au baccalauréat est reconduite sans modifications majeures, le contrôle médical est maintenu et le BSN reprend l'appellation de BSP pour être relancé dès 1946. À l'inverse, tout en poursuivant le contrôle du mouvement sportif, l'État prend aussi des décisions qui auraient été inenvisageables sous l'occupation, faute à un pouvoir trop absolu. Dès 1945, l'ordonnance du 28 août portant sur l'organisation du sport en France impulse la rupture. Elle se fonde sur l'existence de fédérations autonomes auxquelles on accorde la délégation de pouvoir⁶⁶⁴, ainsi que sur un système centralisé autour des organismes de gestion internationaux tels que le CIO ou les fédérations internationales⁶⁶⁵ : « *à leur manière, les libérateurs sont donc des héritiers. Continuité des hommes, mais aussi des héritages techniques : Vichy laisse à la République une administration, l'intervention de l'État dans le mouvement associatif et des programmes scolaires qui installent définitivement le sport dans l'éducation. Mais leur travail ne peut se réduire à cette double et classique filiation de l'histoire culturelle d'après-guerre. La République du sport porte aussi l'esprit de résistance et le refus massif de l'autoritarisme de Vichy. Les discours sur les corps et la morale sont peut-être proches, mais ils ne sauraient masquer une rupture majeure dans les ambitions éducatives : le sport républicain n'est plus soumission au chef, souffrance et*

⁶⁶³ Gay-Lescot, Jean-Louis, *op.cit.*, 1991, p.206.

⁶⁶⁴ Pour les fédérations uni-sport seulement et non pour les fédérations affinitaires et scolaires.

⁶⁶⁵ Augustin, Jean-Pierre, « Crise des mouvements de jeunesse et autonomisation du mouvement sportif sous la IV^{ème} République », in Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *op.cit.*, 1993, pp.59-68.

redemption, mais une discipline librement consentie »⁶⁶⁶. En d'autres termes, si certaines idées demeurent, d'autres illustrent une réelle volonté d'en finir avec le despotisme Vichyste, notamment pour ce qui concerne le retour à une plus grande liberté d'association et la réhabilitation de tous les mouvements que le régime avait interdits. Un vent démocratique et républicain semble de nouveau souffler sur l'organisation de la sphère sportive, bien que le contrôle exercé par l'État demeure suffisamment strict pour éviter de retomber dans les errements du passé.

Mais encore une fois, si les intentions sont présentes, les autorités éprouvent les plus grandes difficultés à les concrétiser. Ainsi, les treize années d'après-guerre sont-elles marquées par la crise du sous-équipement sportif. À la Libération, le pays ne compte que deux pistes d'athlétisme en bon état, contre 110 en Suède, pays bien moins peuplé⁶⁶⁷. Le retard de la France vis-à-vis de ses voisins européens s'avère d'ailleurs considérable, puisqu'à la sortie du conflit, « *les Français bénéficient [...] d'une superficie sportive de 0.89m² contre 8m² aux Suisses ou 5m² aux Anglais. En 1951, un classement de l'équipement sportif des grandes villes européennes (de l'Ouest) met Paris au 6^{ème} rang pour les terrains et au 15^{ème} pour les salles* »⁶⁶⁸. Malgré les ambitions affichées, la politique infrastructurelle ne peut aboutir. Sept ans plus tard, la capitale poursuit même sa régression et passe respectivement aux 14^{ème} et 24^{ème} rangs de ce classement. Il est vrai que dans un contexte difficile de reconstruction et d'inflation, les priorités budgétaires sont ailleurs pour des gouvernements qui ne savent pas toujours quelle direction prendre en la matière. Soit ils financent l'édification des seuls bâtiments scolaires, auquel cas la question des infrastructures sportives est écartée, soit ils délivrent des crédits pour la construction d'équipements sportifs scolaires sans répondre aux besoins spécifiques du sport civil. En outre, la gestion des effectifs d'encadrement subit, elle aussi, des coupes franches. En octobre 1947 puis en janvier 1948, les commissions dites de « la Hache » et de « la Guillotine » suppriment près de 30% du personnel enseignant⁶⁶⁹. Dans ces conditions ardues, l'engouement que les Français ont manifesté pour les pratiques sportives sous Vichy marque le pas. Bien que le nombre de licenciés continue de progresser légèrement après la Libération, son taux de croissance dans

⁶⁶⁶ Amar, Marianne & Gay-Lescot, Jean-Louis, « Le sport dans la tourmente, de Vichy à la Libération », in Tétart, Philippe (sous la dir.), *Histoire du sport en France, du second Empire au régime de Vichy*, Paris, Vuibert, 2007 (a), pp.377-394.

⁶⁶⁷ Tétart, Philippe & Chantelat, Pascal, in Tétart, Philippe (sous la dir.), *op.cit.*, 2007(b), pp.7-31.

⁶⁶⁸ Lassus, Marianne, Martin, Jean-Luc & Villaret, Sylvain, « Les politiques publiques du sport (1945-2005) », in Tétart, Philippe (sous la dir.), *op.cit.*, 2007(b), pp.119-154.

⁶⁶⁹ Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, *op.cit.*, 2004, p.63.

les années 1950 reste faible⁶⁷⁰. Aussi, les succès grandissants des spectacles sportifs tels que le Tour de France, les Jeux Olympiques ou la coupe du monde de football sont d'abord la preuve que la population est spectatrice avant d'être pratiquante. Pour Pascal Chantelat et Philippe Tétart, le tassement de cette progression s'explique à la fois par l'instabilité politique de la IV^{ème} République et par les préoccupations liées à la reconstruction, qui font qu'en rompant avec l'autoritarisme de Vichy, l'État revient finalement à la relative passivité qui était la sienne durant l'entre-deux guerres⁶⁷¹. En outre, il semble que les mentalités ne soient pas encore prêtes à accepter l'idée d'un sport éducatif. Pour la majorité des individus, celui-ci demeure surtout synonyme d'efforts et de souffrances et bien peu sont disposés à s'y mettre.

Au-delà de tous ces obstacles, la période apporte aussi son lot de progrès. Gaston Roux sait par exemple se montrer ambitieux pour tenter de « *relancer la politique associative, augmenter de façon significative les subventions aux fédérations [...], développer le sport scolaire et parascolaire dans le cadre des associations de jeunesse* »⁶⁷². La diffusion du sport par le biais de l'école devient un enjeu fort dans le développement de la vie associative des établissements. Pour cela, la DGEPS agit à plusieurs niveaux. En premier lieu, la formation des enseignants continue de prendre une coloration sportive. La création du CAPEPS⁶⁷³, l'intégration des moniteurs de Vichy dans le corps des maîtres d'EP⁶⁷⁴, ou bien encore la création du corps des conseillers sportifs nationaux pour l'encadrement du sport de haut niveau, sont autant d'éléments plaidant en faveur de la promotion des activités sportives. Concernant la formation des enseignants, Gilbert Andrieu rappelle que la première partie du professorat comprend un ensemble d'épreuves techniques individuelles de natation, de sauvetage, de grimper, de gymnastique à mains libres, d'agrès et de quatre disciplines d'athlétisme⁶⁷⁵. Pour la seconde partie, une des cinq épreuves du programme porte notamment sur la démonstration d'un geste athlétique, gymnique ou de nage par le candidat. Il en va de même pour les maîtres, dont la formation sportive est encore plus affirmée. Pour entrer dans les CREPS, neuf activités sont au programme, dont quatre d'athlétisme : 100m, hauteur, poids et 1.500m. Non seulement les formations se sportivisent, mais la place qu'elles accordent aux courses, sauts et lancers est considérable. De son côté, la législation suit le mouvement puisque dès 1944, la circulaire du 22 septembre stipule que « *deux heures par semaine dans*

⁶⁷⁰ Amar, Marianne, *op.cit.*, 1987. En 1945, il n'y a que deux millions de licenciés sportifs en France. En 1950, 5% des Français adhèrent à une fédération sportive. Ils ne sont que 5.6% en 1958.

⁶⁷¹ Chantelat, Pascal & Tétart, Philippe, in Tétart, Philippe (sous la dir.), *op.cit.*, 2007(b), pp.7-31.

⁶⁷² Lassus, Marianne, Martin, Jean-Luc & Villaret, Sylvain, in Tétart, Philippe (sous la dir.), *op.cit.*, 2007(b), p.124.

⁶⁷³ Décret du 17 mars 1945.

⁶⁷⁴ Cette intégration permet aux moniteurs d'enseigner dans le secondaire.

⁶⁷⁵ Andrieu, Gilbert (sous la dir.), *L'EP et le sport en France de la Libération à la V^{ème} République*, Actes des Journées d'études du 22 février 1992, Laboratoire d'histoire des APS, Talence, 1992.

toutes les classes seront consacrées à l'EP et une demi-journée de plein air par semaine sera réservée dans l'emploi du temps de chaque classe ». L'ordonnance du 12 octobre 1945 précise par la suite que « les chefs d'établissement d'enseignement public [...] ont la charge de provoquer la constitution [...] et d'assumer la présidence d'une association sportive par établissement ». Puis, c'est au tour du décret du 25 mai 1950 de parachever l'ensemble, en imposant que trois heures soient comprises dans le service hebdomadaire des professeurs et maîtres d'EP pour organiser et développer l'association sportive de l'établissement dans lequel ils exercent, ainsi que pour en entraîner les membres.

En structurant la législation relative à l'administration et à l'encadrement du sport scolaire, la IV^{ème} République impulse un nouvel élan qui porte ses fruits, puisque l'USEP, l'OSSU et l'UGSEL délivrent une proportion non négligeable des licences sportives. Selon les chiffres relevés par Marianne Amar⁶⁷⁶, les fédérations scolaires et universitaires voient ainsi leurs effectifs passer de 187.000 en 1949 à 589.000 en 1958, soit une progression de plus de treize points relativement à la part qu'elles occupent sur l'ensemble de la population pratiquante. En 1949, 10% des licences délivrées en France le sont par ces fédérations. En 1958, ce chiffre atteint les 23.5%⁶⁷⁷. Le visage présenté par le sport scolaire est donc tout à fait singulier car dans le même temps, les autres organisations ne connaissent pas de tels progrès. Ainsi, la part occupée par les fédérations olympiques passe de 46.6% à 36.3%, celle des fédérations non olympiques de 21.4% à 24%, et celle des fédérations affinitaires de 21.9% à 16%⁶⁷⁸. En définitive, la IV^{ème} République s'inscrit à la fois dans l'héritage et le rejet de ce qui a précédé. L'analyse montre que les pouvoirs publics n'ont pas les moyens de concrétiser leurs ambitions et, malgré des avancées certaines, les objectifs annoncés en restent bien souvent à l'état d'intention. Toujours très peu enseignée dans les établissements scolaires, l'EP montre donc un visage bipolaire : lucide d'un côté, l'allongement de la formation des cadres et l'assimilation des professeurs au statut de certifié étant la preuve de réels progrès ; incomplet de l'autre, les déficits en matière d'infrastructures spécialisées et d'encadrement humain étant toujours des plus déplorables : « *instrument du renouveau éducatif, sa défaite [du sport] marque en premier lieu le rendez-vous manqué de l'école et de la modernité. Partie intégrante du système scolaire, le stade subit en effet de plein fouet les faillites de la rue de Grenelle – investissements négligés, aveuglements coupables face aux mutilations culturelles – et au-delà, il consacre une citadelle qui sait habilement protéger ses privilèges et révèle la sacralisation des humanités, la permanence des seules intelligences et le refus de nouvelles*

⁶⁷⁶ Amar, Marianne, *op.cit.*, 1987, p.209.

⁶⁷⁷ *Id.*

⁶⁷⁸ *Id.*

hiérarchies »⁶⁷⁹. Discipline émiettée⁶⁸⁰, nantie de moyens dérisoires, l'EP scolaire semble donc passer à côté d'un avenir sportif qui s'annonçait pourtant prometteur. Mais malgré les échecs, les tentatives pour diffuser le sport à l'école, notamment par le biais des examens, n'en sont pas moins récurrentes. Dans ce paysage économique et politique visiblement peu propice à la généralisation des pratiques sportives dans l'enceinte scolaire, l'athlétisme semble pourtant bénéficier d'un traitement de faveur particulier. Car pour les pouvoirs publics, c'est d'abord par son intermédiaire que l'EP peut remporter la bataille de sa propre institutionnalisation.

3.4. L'athlétisme au rang des priorités

3.4.1. L'athlétisme scolaire « officiel » : rupture ou continuité ?

À la Libération, de nouvelles instructions ministérielles à l'usage des professeurs et maîtres d'EP sont publiées le 1^{er} octobre 1945. En prônant l'éclectisme des méthodes et un retour à une plus grande liberté pédagogique, elles symbolisent le temps d'une rupture consommée vis-à-vis de l'autoritarisme de Vichy. Par le choix des gymnastiques construites, de la méthode naturelle ou du sport, l'EP vise des objectifs multiples et variés : développement normal de l'enfant, habitude du geste naturel, affinement du geste, développement de l'esprit d'équipe, de la discipline, de la virilité, de l'altruisme, préparation à la vie sociale, etc. Pour cela, le texte précise que l'enseignant pourra, « *dans l'organisation et la conduite de ses leçons, laisser libre cours à sa personnalité et à son initiative, en vue d'obtenir les meilleurs résultats possibles, ceux-ci comptant plus, en définitive, pour le professeur et pour les élèves, que l'observance impersonnelle, souvent inféconde, d'une quelconque orthodoxie doctrinale* »⁶⁸¹. Dans ce contexte, l'athlétisme n'occupe plus une place aussi visible que par le passé puisque ces directives ne font notamment aucune allusion à la notion de « sport de base ». Néanmoins, son utilisation reste d'actualité. Grâce aux similitudes qu'il entretient avec l'hébertisme et parce qu'il est un « sport de peu » (cf. supra, chapitre 1, §.1.2 et § 5.1), il demeure une activité sur laquelle les enseignants s'appuient assez largement. C'est par exemple le cas lors des demi-journées de plein air, durant lesquelles une importance particulière est donnée aux jeux et à la méthode sportive. Quant au découpage de l'année

⁶⁷⁹ *Ibid.*, p.199.

⁶⁸⁰ Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, « L'éducation physique et sportive : une discipline entre réformes institutionnelles et débats professionnels », in D'enfert, Renaud & Kahn, Pierre (sous la dir.), *op.cit.*, 2010, pp.91-100.

⁶⁸¹ IO du 1^{er} octobre 1945, BOEN n°49 de 1945, pp.3343-3350.

scolaire préconisé par les instructions, il est également favorable à sa mise en œuvre. À l'issue des quatre semaines de prise en mains, il est précisé que les cross, courses et exercices de résistance doivent être au centre de la période suivante, consacrée au travail préparatoire, c'est-à-dire à l'entretien, à la préparation technique et au développement foncier des élèves. Les compétitions athlétiques, elles, sont au cœur des six dernières semaines de l'année, moment où activités libres et sportives dominent. Finalement, si l'on considère que les courses, sauts et lancers se déclinent encore très largement sous la forme d'exercices à la fois utilitaires et sportifs, on peut aussi considérer qu'ils occupent une large proportion des contenus d'enseignement et qu'une grande partie du temps de l'EP leur est consacrée. De ce point de vue, la continuité avec Vichy est de mise, les pratiques pédagogiques ne pouvant radicalement changer sous la seule impulsion d'un texte officiel. Cette référence à l'athlétisme se renforce d'autant plus que celui-ci est au centre des formations suivies par les enseignants. Ainsi, en 1946, parmi les dix épreuves techniques individuelles de la seconde partie du CAPEPS, quatre sont des disciplines athlétiques⁶⁸². Les exigences sont globalement les mêmes pour entrer dans les CREPS ou aux ENSEP. Pour intégrer le corps des maîtres, il faut être capable d'effectuer une démonstration personnelle des techniques de l'athlétisme. Dès lors, on comprend combien les enseignants, sous l'influence de leurs formations, sont certainement les passeurs privilégiés de cette culture athlétique dans l'école. En définitive, que ce soit au niveau des concours de recrutement, des concours d'entrée dans les écoles de cadres ou du contenu même des formations initiales, l'athlétisme reste un support majeur dans les cursus, influençant en retour, les choix opérés dans les leçons.

Comme les instructions officielles, l'épreuve d'EP du baccalauréat est également sujette à modifications. L'arrêté du 21 février 1945 remplace le décret du 26 mars 1941 et institue un programme de cinq exercices choisis parmi les familles suivantes : course, saut, lancer, lever, grimper et natation. Bien que l'éclectisme soit de mise, celui-ci n'est que de façade puisque les disciplines finalement instituées restent les mêmes qu'auparavant : sprint, saut en hauteur, saut en longueur, lancer du poids et grimper de corde. Les élèves sont donc toujours évalués sur la base de supports rigoureusement identiques, dans une épreuve qui garde son caractère facultatif (cf. tableau 3)⁶⁸³. Bien que l'heure soit à la rupture et à l'apaisement, force est de constater que le nouveau texte se situe davantage dans la continuité des initiatives de Vichy. L'étude du règlement montre même que, sous certains aspects, les exigences de l'épreuve ont été renforcées. Tandis que chaque exercice est noté sur vingt

⁶⁸² Andrieu, Gilbert (sous la dir.), *op.cit.*, 1992. Parmi les six autres, on recense une épreuve de natation, une épreuve de sauvetage et quatre épreuves de gymnastique.

⁶⁸³ Un seul changement apparaît pour le sprint garçons.

comme par le passé, une note inférieure à 05/20 dans l'une des épreuves devient éliminatoire. Par cette mesure, toute compensation d'un éventuel point faible devient impossible, ce qui n'était pas le cas auparavant. Pour la course de vitesse et le saut en longueur, aucun changement n'est à souligner puisque sauf prescriptions particulières, la réglementation de la FFA continue de faire foi. L'élève court seul, sans adversaire direct autre que le chronomètre. Il peut se munir de chaussures à pointes et bénéficie toujours de trois essais pour sauter le plus loin possible.

	Garçons	Filles
-16 ans	60m Saut en hauteur Poids 4kg Saut en longueur Grimper Bras/Jambes	60m Saut en hauteur Lancer d'adresse Saut en longueur sans élan Poids 2kg ou Grimper Bras/Jambes
16-18 ans	80m Saut en hauteur Poids 4kg Saut en longueur Grimper Bras seuls	
+18 ans	100m Saut en hauteur Poids 5kg Saut en longueur Grimper Bras seuls	

Tableau 3 – Arrêté du 21 février 1945 portant sur l'épreuve d'EP au baccalauréat

Mais la continuité n'est pas la règle partout et certaines évolutions témoignent d'un durcissement des exigences. Au lancer du poids, par exemple, il est stipulé que le jury doit vérifier la position correcte de l'engin au départ, c'est-à-dire « *en avant de l'épaule* ». Tout lancer de type « bras cassé » – faute caractéristique du débutant – ne peut donc être pris en compte. Pour être noté, l'élève doit faire preuve d'un minimum de maîtrise technique, prouvant qu'il s'est correctement préparé. Au saut en hauteur, le nombre de tentatives à chaque barre a été ramené de trois à deux, ce qui tend, là aussi, à renforcer la difficulté de l'épreuve. Au regard de ces nouvelles orientations, on pourrait être tenté de dire que le législateur est devenu encore plus exigeant et qu'il a rendu l'examen encore plus élitiste. D'une certaine manière, il se positionne à l'inverse de la volonté pourtant affichée d'assainir la situation. Mais en réalité, ces décisions relèvent moins d'un processus consistant à accroître les contraintes qu'à se prémunir contre une trop grande affluence de candidats et de candidates. Car en contrepartie de ces choix, Gaston Roux et ses assesseurs ont avant tout décidé de modifier les barèmes en vigueur jusque-là. Pour cela, ils ont travaillé dans deux directions : les rendre plus faciles et les adapter davantage à l'hétérogénéité des âges. Trois

catégories sont donc désormais retenues (-16ans, 16-18 ans et +18ans) contre deux seulement sous Vichy (-18 ans et +18 ans). En faisant cela, ils savent qu'une explosion du nombre de candidats est possible, la facilitation des barèmes suscitant toujours l'espoir de « grappiller » quelques points supplémentaires. Dès lors, la diminution du nombre d'essais au saut en hauteur, la condamnation des lancers à bras cassé au poids ou l'instauration d'un seuil de note éliminatoire à moins de 05/20 apparaissent comme autant de décisions permettant surtout d'éviter une hausse trop importante des effectifs. Il s'agit en définitive de suivre un double objectif : permettre une meilleure accessibilité de l'épreuve en diminuant le niveau d'exigence, tout en cherchant à valoriser les élèves qui ont fait preuve de rigueur et de constance dans leur préparation. Autrement dit, l'enjeu consiste à ouvrir l'accès au gain de points pour toutes celles et tous ceux qui ont bien voulu s'en donner la peine. Et même s'il est prévu que le jury aide les candidates en les mettant « *en garde contre les inconvénients que peut présenter l'épreuve de grimper pour des jeunes filles insuffisamment entraînées* »⁶⁸⁴ en leur conseillant le lancer du poids, ces prescriptions restent marginales. L'athlétisme semble donc suivre la même logique que les autres « sports de base » sans présenter de véritable singularité.

En définitive, contrairement à ce qu'une lecture approximative des nouveaux règlements de l'épreuve pourrait laisser croire, celle-ci s'avère nettement plus accessible que par le passé. Comme le montrent les tableaux 4 et 5, la création d'une catégorie d'âge supplémentaire et la révision du niveau des barèmes a permis de la rendre bien plus facile. En comparant pour chaque âge, dans chaque épreuve et pour chaque sexe les performances exigées pour obtenir 05/20, 10/20, 15/20 et 20/20, on constate que dans la grande majorité des cas, les standards ont été abaissés. Sur les 48 cas possibles pour chaque sexe (4 notes x 4 épreuves x 3 catégories), on observe que chez les filles, le niveau est diminué à 32 reprises (cases vertes), stable à 14 reprises (cases blanches) et durci dans 2 cas seulement (cases rouges). Pour les garçons, ces chiffres sont respectivement de 27/48, 14/48 et 3/48⁶⁸⁵. De ce point de vue, chacun des deux sexes bénéficie du même traitement de faveur, la transformation du 80m en 60m pour les garçons de moins de seize ans allant aussi dans le sens d'une facilitation. Dans certains cas précis, les écarts de performances atteignent même des proportions importantes. À titre d'exemple, tandis qu'une fille de moins de seize ans devait lancer le poids de 2kg à 13.40m en 1944 pour obtenir la note maximale de 20/20, 10.50m suffisent en 1945 pour aboutir au même résultat. Pour un garçon du même âge au

⁶⁸⁴ CAC, versement 19880242/1. Instructions sur l'organisation des épreuves physiques du baccalauréat 1945.

⁶⁸⁵ Pour les garçons, une épreuve ne permet aucune comparaison puisque les moins de seize ans sont évalués sur un 60m, tandis que sous Vichy ils l'étaient sur un 80m.

poids de 4kg, le standard passe de 13.00m à 9.50m, soit un différentiel de 3.50m, valeur conséquente dans ce type d'épreuve. En poussant un peu plus loin la réflexion, on pourrait dire que si les élèves de plus de dix-huit ans bénéficient d'un abaissement des barèmes, ceux de moins de seize ans profitent en plus de la création d'une cotation adaptée à leur âge⁶⁸⁶. Lorsque l'on observe de plus près les écarts cumulés des performances sur les quatre notes prises comme point de comparaison, on constate que c'est bien cette catégorie qui gagne le plus dans les allègements des barèmes⁶⁸⁷. Lorsque les filles de moins de seize ans bénéficient d'un différentiel de 2''20 au 60m, de 0.41m à la hauteur, de 0.52m à la longueur et de 6.10m au poids, les plus âgées voient ces écarts passer respectivement à 0''40, 0.18m, 0.12m et 3.00m. Comme le montre la dernière colonne du tableau, le constat est identique chez les garçons. Dans un cas comme dans l'autre, pour les plus de seize ans, les performances correspondant aux notes les plus faibles (inférieures à 10/20) sont restées plus proches de celles qui étaient exigées sous Vichy (présence de cases blanches), comparativement à celles placées dans le haut des barèmes, c'est-à-dire entre 15/20 et 20/20 (présence de cases vertes). Malgré ces constats, il est en revanche difficile de dire si ces modifications de barèmes sont plus favorables à l'un ou l'autre des deux sexes. Pour cela, il aurait fallu disposer d'éléments supplémentaires, notamment de la répartition des notes obtenues par l'ensemble des candidats, avant et après 1945. En somme, les conclusions que l'on peut tirer de cette analyse demeurent assez relatives, car si toutes les catégories d'âge profitent de barèmes moins exigeants, cela reste surtout vrai pour les plus jeunes. Au-delà de seize ans, les différentiels sont nettement plus minces. En d'autres termes, le texte de 1945 apporte finalement peu d'évolutions par rapport à celui qui l'a précédé, évolutions d'autant moins prégnantes que les très jeunes candidat(e)s au baccalauréat ne sont pas les plus nombreux.

⁶⁸⁶ Tout en sachant que ces mesures n'intéressent qu'un faible pourcentage d'élèves.

⁶⁸⁷ Pour chaque épreuve et pour chaque âge, nous avons additionné les écarts de performance entre les deux barèmes (1944 et 1945), pour les quatre notes prises comme référence (05/20, 10/20, 15/20 et 20/20).

Épreuves filles						
Catégorie	Épreuve	Note/20	Barème 1944	Barème 1945		Différentiel cumulé
-16 ans	60m	05	11''90	12''50		2''20
		10	10''40	10''80		
		15	9''20	9''60		
		20	8''20	9''00		
	Hauteur	05	0.70m	0.65m		0.41m
		10	0.95m	0.90m		
		15	1.20m	1.10m		
		20	1.45m	1.24m		
	Longueur	05	1.60m	1.50m		0.52m
		10	1.90m	1.80m		
		15	2.15m	2.03m		
		20	2.40m	2.20m		
	Poids 2kg	05	4.40m	3.50m		6.10m
		10	7.40m	6.00m		
		15	10.40m	8.50m		
		20	13.40m	10.50m		
16-18 ans	60m	05	11''90	11''90		0''40
		10	10''40	10''40		
		15	9''20	9''20		
		20	8''20	8''60		
	Hauteur	05	0.70m	0.70m		0.18m
		10	0.95m	0.95m		
		15	1.20m	1.15m		
		20	1.45m	1.32m		
	Longueur	05	1.60m	1.60m		0.12m
		10	1.90m	1.90m		
		15	2.15m	2.13m		
		20	2.40m	2.30m		
	Poids 2kg	05	4.40m	4.50m		3.00m
		10	7.40m	7.00m		
		15	10.40m	9.70m		
		20	13.40m	11.50m		
+18 ans	60m	05	11''50	11'50		0''40
		10	10''00	10''00		
		15	8''80	8''80		
		20	7''80	8''20		
	Hauteur	05	0.75m	0.75m		0.18m
		10	1.00m	1.00m		
		15	1.25m	1.20m		
		20	1.50m	1.37m		
	Longueur	05	1.70m	1.70m		0.12m
		10	2.00m	2.00m		
		15	2.25m	2.23m		
		20	2.50m	2.40m		
	Poids 2kg	05	5.40m	5.50m		3.00m
		10	8.40m	8.00m		
		15	11.40m	10.70m		
		20	14.40m	12.50m		

Tableau 4 – Comparatif des barèmes d'athlétisme féminins du baccalauréat entre 1944 et 1945

Épreuves garçons						
Catégorie	Épreuve	Note/20	Barème 1944	Barème 1945		Différentiel cumulé
-16 ans	80m (1944) 60m (1945)	05	13''40	11''50		Comparaison impossible
		10	11''90	10''00		
		15	10''40	9''00		
		20	9''40	8''00		
	Hauteur	05	0.90m	0.80m		0.59m
		10	1.15m	1.05m		
		15	1.40m	1.26m		
		20	1.65m	1.40m		
	Poids 4kg	05	5.50m	4.00m		8.50m
		10	8.00m	6.50m		
		15	10.50m	8.50m		
		20	13.00m	9.50m		
	Longueur	05	2.75m	2.50m		2.05m
		10	4.00m	3.70m		
		15	5.00m	4.50m		
		20	6.00m	5.00m		
16-18 ans	80m	05	13''40	13''10		0''40
		10	11''90	11''80		
		15	10''40	10''80		
		20	9''40	10''00		
	Hauteur	05	0.90m	0.90m		0.20m
		10	1.15m	1.15m		
		15	1.40m	1.35m		
		20	1.65m	1.50m		
	Poids 4kg	05	5.50m	5.50m		2.50m
		10	8.00m	8.00m		
		15	10.50m	10.00m		
		20	13.00m	11.00m		
	Longueur	05	2.75m	2.75m		0.50m
		10	4.00m	4.00m		
		15	5.00m	5.00m		
		20	6.00m	5.50m		
+18 ans	100m	05	16''00	15''60		0''10
		10	14''00	14''00		
		15	12''50	12''60		
		20	11''20	11''60		
	Hauteur	05	0.95m	0.95m		0.20m
		10	1.20m	1.20m		
		15	1.45m	1.40m		
		20	1.70m	1.55m		
	Poids 5kg	05	5.50m	5.50m		2.50m
		10	8.00m	8.00m		
		15	10.50m	10.00m		
		20	13.00m	11.00m		
	Longueur	05	3.05m	3.05m		0.60m
		10	4.30m	4.30m		
		15	5.50m	5.40m		
		20	6.50m	6.00m		

Tableau 5 – Comparatif des barèmes d'athlétisme masculins du baccalauréat entre 1944 et 1945

3.4.2. Relancer l'athlétisme national

Le temps de la IV^{ème} République révèle combien l'intérêt porté à l'athlétisme par le gouvernement de Vichy se poursuit après la Libération. À ce niveau, la continuité est même exemplaire puisqu'au-delà des épreuves certificatives, la relance du BSP dès 1946 participe également à cette vaste tentative de propagande orchestrée par André Clayeux au sein de la DGEPS, dont l'objectif demeure de répandre l'idée sportive auprès des masses. Mais à l'imposition, les nouveaux dirigeants préfèrent l'incitation et l'encouragement. Pour eux, la volonté de faire renaître le BSP des cendres du BSN doit se concrétiser par la simplification des formalités administratives et par la délégation de son organisation par région à des sociétés importantes, sous le contrôle des inspecteurs départementaux. Dès lors, des organismes tels que l'UFOLEP, l'OSSU, l'Armée mais aussi la FFA vont devenir les principaux artisans de cette résurrection. En refusant désormais d'imposer le BSP comme une épreuve obligatoire, ou en l'exigeant seulement au moment du premier renouvellement de la licence, la DGEPS marque sa différence vis-à-vis de ce qu'avait proposé le CGEGS de Jean Borotra et de Joseph Pascot. En desserrant le nœud d'un contrôle trop strict des autorités, André Clayeux espère ainsi rendre à l'épreuve toutes les vertus de propagande dont elle disposait à l'origine. Cette promotion se prolonge d'ailleurs en 1949, lorsque la DGEPS décide de subventionner en priorité les associations favorisant la pratique de masse dans les « sports de base »⁶⁸⁸, en assurant notamment l'organisation des épreuves du BSP. Ainsi, chaque association est d'autant mieux financée qu'elle permet la participation du plus grand nombre aux épreuves athlétiques. Comme le stipule la circulaire n°384 EPS-1 du 11 février 1954, « *il convient [...] de soutenir en priorité la pratique des sports de base et l'activité des sections féminines. Il devra être tenu compte également des efforts effectués par les groupements civils au titre du contrôle médical [...], des épreuves de masse et notamment de la participation aux sessions du BSP. Les demandes présentées par les associations de sports collectifs hivernaux (football, rugby, basket-ball, etc.) devront obligatoirement faire apparaître l'action menée par ces associations pour la pratique de l'athlétisme (participation active de leurs membres aux compétitions ou au BSP)* »⁶⁸⁹. C'est donc à la faveur de ce contexte particulièrement porteur vis-à-vis de la diffusion d'un athlétisme de masse qu'il devient possible de saisir tout le crédit que lui portent alors les pouvoirs publics. Car c'est bien la IV^{ème} République qui, de ce point de vue, affirme le soutien le plus franc.

⁶⁸⁸ Amar, Marianne, *op.cit.*, 1987, p.60.

⁶⁸⁹ BOEN n°8 du 25 février 1954.

Pour comprendre cela, il convient néanmoins de se pencher sur les résultats de l'élite athlétique française au moment où les compétitions internationales reprennent vie⁶⁹⁰. Dans la période d'après-guerre et « *dans tous les sports importants, la France présente un solde positif de victoires, les athlètes individuels obtiennent dans leur majorité au moins une place d'honneur, les records de France sont battus avec régularité et leur rythme demeure plus élevé que celui des meilleures performances européennes ou mondiales* »⁶⁹¹. En 1948, lors des JO de Londres, les athlètes nationaux effacent l'affront subi à Berlin en 1936 et le triste bilan d'un score vierge. À cette occasion, Micheline Ostermeyer⁶⁹², Ignace Heinrich⁶⁹³, Alain Mimoun⁶⁹⁴, Marcel Hansenne⁶⁹⁵, Jacqueline Mazéas⁶⁹⁶ et l'équipe masculine du relais 4x400m⁶⁹⁷ reviennent de Wembley avec huit médailles, dont deux en or. Deux ans plus tard, lors des championnats d'Europe de Bruxelles, ces résultats sont toujours des plus encourageants puisque la France se hisse parmi les toutes meilleures nations européennes. Mais c'est oublier que les Allemands sont encore évincés des rencontres sportives internationales et que Japonais et Soviétiques refusent toujours d'y participer. « *À vaincre sans péril, [nos athlètes] triomphent donc sans gloire* »⁶⁹⁸ et, dans ces conditions, le réveil des Jeux d'Helsinki s'avère des plus douloureux. Avec la réintégration des pays jusque-là absents, les résultats tricolores s'effondrent. Seul Alain Mimoun, dauphin d'Emil Zatopek, parvient à remporter deux médailles d'argent sur 5.000m et 10.000m. Sur le plan des performances, dix-neuf records mondiaux sont battus chez les hommes et sept chez les femmes. Face à cela, les six records de France⁶⁹⁹ améliorés montrent que malgré leurs progrès chronométriques, les athlètes français régressent dans la hiérarchie internationale : ils « *furent dominés dans l'ensemble, ce qui provoqua à la fois une surprise désagréable et les premières réactions des pouvoirs publics en faveur de la préparation olympique* »⁷⁰⁰. Témoignage de ce sursaut d'orgueil, Jean Masson affirme vouloir participer à la relance de l'athlétisme national pour le voir « *occuper enfin, dans l'esprit de la jeunesse et du public, la place qui revient de droit à*

⁶⁹⁰ Pour une analyse socio-historique de cette question, voir Énard, Carine, « La dynamique socioculturelle de l'élite athlétique française sous la IV^{ème} République : essai d'analyse prosopographique », *Science et motricité*, n°53, 2004/3, pp.105-118.

⁶⁹¹ Amar, Marianne, *op.cit.*, 1987, p.103.

⁶⁹² Médaille d'or au disque, au poids et médaille de bronze à la hauteur. Voir notamment Bloit, Michel, *Micheline Ostermeyer ou la vie partagée*, Paris, L'Harmattan, 1996.

⁶⁹³ Médaille d'argent au décathlon.

⁶⁹⁴ Médaille d'argent sur 10.000m.

⁶⁹⁵ Médaille de bronze sur 800m.

⁶⁹⁶ Médaille de bronze au disque.

⁶⁹⁷ François Schewetta, Jacques Lunis, Robert Chefhotel et Jean Kerebel remportent la médaille d'argent.

⁶⁹⁸ Amar, Marianne, *op.cit.*, 1987, p.106.

⁶⁹⁹ Cinq records de France masculins et un record de France féminin.

⁷⁰⁰ Bobin, Robert, in Caillois, Roger (sous la dir.), *op.cit.*, 1967, p.1247.

cette magnifique méthode d'éducation sportive »⁷⁰¹. Pour le Secrétaire d'État à l'Enseignement Technique, à la Jeunesse et aux Sports, l'enjeu consiste à faire en sorte qu'une meilleure collaboration s'organise entre les instances politiques, la FFA et les ligues régionales : « *intensifier la prospection, assurer l'initiation des jeunes, perfectionner les athlètes confirmés, veiller au renouvellement de l'élite : tels sont les buts visés* »⁷⁰². De son côté, le Ministre de l'Éducation nationale André Marie tient le même discours. Il rappelle que « *c'est à l'école, à l'Université que se jouera [...] l'avenir même du sport français et en particulier la rénovation de notre athlétisme* »⁷⁰³. C'est aussi ce que rapporte l'enquête menée par le Groupement des Entraîneurs d'Athlétisme (GEA) sur la « *crise* »⁷⁰⁴ que connaît le haut niveau, affirmant que la conquête de la jeunesse à la cause de l'athlétisme passe par l'école et notamment par l'obligation des épreuves de courses, sauts et lancers aux examens scolaires. Aussi, en ce début des années 1950, les débats sur la place de cette activité dans l'école ne peuvent se comprendre sans que l'on ait pris la peine de cerner, en amont, le contexte dans lequel ils prennent forme.

En effet, suite à la déroute d'Helsinki, les réactions sont immédiates, notamment de la part des forces internes à la FFA. Lors de la séance tenue par le comité directeur du 30 novembre 1952⁷⁰⁵, la ligue d'Auvergne d'athlétisme avance un certain nombre de propositions, estimant que le renouveau de l'athlétisme national doit passer davantage par l'école. De ce point de vue, une nouvelle orientation des programmes d'EP est souhaitée, ainsi qu'une mise à disposition de moniteurs et de professeurs qualifiés pour l'organisation et le contrôle de certaines épreuves de masse, organisées jusque-là par les bénévoles dans les régions. Autrement dit, la FFA en appelle à l'aide des pouvoirs publics pour déployer des moyens supplémentaires et inciter la masse à pratiquer. En plus de cela, les dirigeants fédéraux demandent également que les calendriers de compétitions soient repensés pour que les dates des championnats scolaires ne chevauchent plus celles réservées aux examens. La ligue d'Auvergne va même jusqu'à souhaiter une réduction pure et simple des saisons de sports d'équipes scolaires et que des encouragements soient portés en faveur des élèves pratiquant l'athlétisme. À travers cette proposition ponctuelle et localisée, on devine que les enjeux sont grands pour la FFA de saisir l'opportunité d'une promotion de son sport par le biais des structures scolaires. L'occasion est alors trop belle de faire renaître le protocole signé par Jean Zay au mois d'avril 1939, auquel la guerre avait mis un point d'arrêt. En tous

⁷⁰¹ LIFA, Bulletin mensuel d'information de la ligue d'île de France d'athlétisme, n°78, avril 1953, p.3.

⁷⁰² *Id.*

⁷⁰³ *Paris Presse*, 16 octobre 1953.

⁷⁰⁴ Anonyme, *op.cit.*, 1953.

⁷⁰⁵ *L'athlétisme*, n°107, décembre 1952-janvier 1953.

les cas, l'appel est entendu et la DGJS se montre très prompte à vouloir redresser la situation. Deux mois à peine après la clôture des JO, deux réunions sont organisées entre Jean Masson et les dirigeants de la FFA. De ces entretiens, les sept membres de la commission fédérale⁷⁰⁶ ressortent d'accord pour poursuivre les discussions entamées et tenter de prendre les mesures qui s'imposent pour accroître au maximum le développement et la prospection de l'athlétisme en France. À travers l'engagement de Jean Masson et de Gaston Roux, les décideurs politiques confirment que l'athlétisme est bien un élément primordial de la formation de la jeunesse. Le soutien qu'ils apportent à la FFA en faveur d'une amélioration du recrutement est total et se manifeste immédiatement par la rédaction d'un texte. Dès le 21 novembre 1952, celui-ci est adressé pour lecture à tous les membres du comité directeur avant d'être soumis au vote neuf jours plus tard. Malgré la réticence d'une toute petite minorité de responsables fédéraux craignant une ingérence des pouvoirs publics au sein de la fédération, le projet est adopté à l'unanimité moins trois voix⁷⁰⁷. Cet évènement est capital pour saisir combien la volonté gouvernementale en faveur d'une relance de l'athlétisme national est importante. Afin de dissiper les doutes des dirigeants les plus incrédules, le président Paul Méricamp précise aux membres du conseil fédéral que ce protocole ne porte aucune atteinte aux droits de la fédération. D'après lui, le souci de la DGJS demeure avant tout de venir en aide à la FFA pour la propagande et la prospection de l'athlétisme, mais aussi de lui apporter son concours dans d'autres domaines.

Dans son contenu, ce plan de relance propose notamment d'intensifier et de systématiser les contacts entre la FFA et l'ensemble des fédérations affinitaires et scolaires, afin de les rendre plus efficaces. Il est également question de mettre à disposition de la FFA et de ses ligues, tout un ensemble de cadres instructeurs indispensables à l'initiation athlétique des jeunes et au perfectionnement des élites, auquel s'ajoute le déblocage des fonds financiers nécessaires à leur rémunération. Un technicien de l'athlétisme appartenant au personnel enseignant (entraîneur, moniteur ou professeur d'EP) est donc désigné dans chaque académie. Son rôle est de collaborer sur le plan régional à toute forme d'activité relevant de l'athlétisme, en liaison directe avec les ligues, les groupements de la FFA, ainsi que les organisations de tous ordres intéressées par la pratique de ce sport. Véritables agents de liaison entre la FFA et les clubs, ces cadres techniques sont censés jouer le rôle d'ambassadeur auprès des masses. Mais la décision la plus importante de ce plan est sans doute la création d'une commission consultative de l'athlétisme, présidée par Gaston Roux. Y siègent en tant que membres délibératifs sept représentants de la FFA, deux de la DGJS et un représentant pour chaque

⁷⁰⁶ R.Mourlon, P.Méricamp, G.Jurgenson, R.Lindet, R.Pisticcini, G.Deforge, H.Delias.

⁷⁰⁷ *L'athlétisme*, n°107, décembre 1952-janvier 1953.

organisme que sont l'OSSU, l'UFOLEP-USEP, l'UGSEL et la FSGT. Enfin, cinq personnalités issues de la DGJS, de l'outre-mer et de l'Armée siègent avec voix consultatives. L'influence de cette commission est importante puisque ses missions s'organisent autour de trois grands axes. Elle est d'abord chargée d'assurer la propagande en faveur de l'athlétisme sous toutes ses formes (conférences, démonstrations, presse, cinéma, radio...). Elle doit ensuite se pencher sur le développement de la pratique dans les trois ordres d'enseignement (primaire, secondaire et enseignement supérieur), mais aussi dans le domaine postsecondaire (centres d'initiation sportive, écoles de sports, moniteurs itinérants, jeunesse ouvrière) et, éventuellement, dans l'Armée. Enfin, sa troisième mission consiste à penser l'organisation des épreuves de masse relevant de la FFA. En somme, elle n'est autre qu'un nouveau vecteur promotionnel en faveur de l'athlétisme, mais dont les attributions sont restreintes puisqu'elle ne dispose par ailleurs d'aucun droit de regard quant à l'organisation des compétitions fédérales ou la préparation des athlètes. Ainsi, la délégation de pouvoir accordée à la FFA pour la gestion de l'athlétisme sur le territoire national demeure préservée.

La déroute française aux JO d'Helsinki a donc été le déclencheur d'une prise de conscience de la faiblesse de l'élite athlétique du pays et de son incapacité à se renouveler au rythme des compétitions internationales. L'olympiade séparant le rendez-vous londonien de celui de la Finlande en est d'ailleurs la parfaite illustration. Mais grâce à la bonne volonté de quelques responsables en charge de la Jeunesse et des Sports, la réponse politique est immédiate. Véritables chevilles ouvrières de ce plan de relance, Gaston Roux et ses collaborateurs⁷⁰⁸ se montrent prompts à concrétiser les initiatives. Dès le mois d'août 1953, certaines décisions prises par la commission consultative sont déjà effectives, puisque des commissions académiques se mettent progressivement en place et que les conseillers techniques nationaux entament leur tournée auprès des dirigeants des ligues. Une somme de trois millions de francs est par ailleurs débloquée pour le remboursement des frais de déplacement⁷⁰⁹. Le soutien se confirme même jusqu'aux plus hautes instances politiques. Dans une conférence de presse qu'il tient le 3 septembre 1953, André Marie évoque la mise en place de ce plan de relance : *« il y a un problème qui nous préoccupe tous également, c'est celui de l'athlétisme. Déjà, cinq conseillers techniques nationaux, quinze conseillers techniques régionaux, ont été nommés. Avec leur concours, des stages d'animateurs ont été organisés, des Centres d'Entraînement qui fonctionnent avec l'aide des autorités militaires groupent chaque semaine des centaines d'athlètes. L'aide particulière à l'athlétisme en*

⁷⁰⁸ Parmi eux, on retrouve notamment Jacques Desroys du Roure, ancien Directeur du Centre National des Moniteurs et Athlètes d'Antibes entre 1942 et 1945.

⁷⁰⁹ *L'athlétisme*, n°7, août 1953.

dehors des subventions habituelles s'élève à 7 millions 935.000 francs, dont 4 millions 935.000 francs directement versés aux ligues et aux associations pour des manifestations régionales »⁷¹⁰. Mais pour le Ministre de l'Éducation nationale, il est indispensable que le soutien financier se prolonge par un ensemble d'actions menées dans le cadre de l'école, de l'EP et du sport scolaire. Là aussi, l'athlétisme doit pouvoir y gagner du crédit auprès des masses. Et si c'est à l'école que se joue son avenir, il faut alors « *faire en sorte que tous les enfants de France aient aux examens de base une épreuve d'EPS* »⁷¹¹ dans laquelle, on le sait déjà, les courses, sauts et lancers sont omniprésents. Il est donc proposé que la note du BSS soit prise en compte dans le classement des candidats au CEP, qu'une épreuve d'EP soit inscrite au programme du BEPC, ou bien encore que l'épreuve du baccalauréat devienne obligatoire. Pour André Marie, si l'EP est au sport ce que le solfège est à la musique, l'athlétisme est au confluent des deux et doit largement servir l'éducation physique et l'initiation sportive des élèves. Dans cette perspective, le rôle de l'État consiste à organiser, diriger et contrôler un sport, non seulement à l'intérieur des établissements, mais aussi à l'extérieur, dans le cadre de l'OSSU ou de l'USEP.

Sous la IV^{ème} République, dans un contexte économique et matériel plutôt défavorable à la promotion de la pratique sportive en général, l'athlétisme semble donc jouir de certains privilèges⁷¹². De ce point de vue, ses statuts de « sport de base » et de premier sport olympique lui accordent sans doute du crédit auprès des instances dirigeantes. Aussi surprenant que cela puisse paraître, il semble néanmoins que la FFA n'a pas su se saisir de la main qui lui était tendue. Tandis que la DGJS mise sur la masse, la fédération se préoccupe davantage des résultats de son élite. Aussi, au regard des soutiens humains et financiers qui lui sont apportés, André Marie juge la posture quelque peu déplacée. Il tient alors à rappeler celle-ci à ses devoirs : « *je suis décidé à accentuer cet effort, mais je dois dire que mes services n'ont pas toujours rencontré, auprès de ceux à qui nous apportons notre aide,*

⁷¹⁰ EPS, n°17, octobre 1953, pp.45-47.

⁷¹¹ *Id.*

⁷¹² Deville-Danthu, Bernadette, *op.cit.*, 1997. Ce qui se met en place sur le territoire national s'organise aussi dans les colonies. L'auteur montre que dans les territoires de l'Afrique Occidentale Française, l'athlétisme est une activité qui bénéficie, dans les années 1950, d'un budget conséquent, si on le compare à celui des autres disciplines. Elle rapporte que pour l'année 1952, la ligue d'athlétisme perçoit en moyenne 2.950 francs constants par adhérent, lorsque la ligue de football n'en obtient que 140 et celle de basket-ball 350 (p.266). En 1953, une commission consultative de l'athlétisme est même créée dans le but de cerner les causes de l'indifférence de la jeunesse française pour la pratique de l'athlétisme. Et tout comme les pistes sont désertées par les pratiquants, elles le sont aussi par les spectateurs. En réponse à cela, c'est l'école qui va servir de levier de diffusion. En 1956, « *l'inspecteur d'académie de Bamako souligne que la "promotion de l'athlétisme doit se faire en s'appuyant sur les scolaires"* » (p.269). Du coup, de nombreuses compétitions sportives scolaires sont organisées, offrant la possibilité d'un déplacement en métropole pour participer aux championnats de France. Mais la concurrence des sports collectifs pratiqués dans le cadre de l'OSSU est forte et les élèves préfèrent pratiquer le football.

l'accueil, la compréhension, que nous étions en droit d'attendre. Si les intéressés ne répondaient pas mieux à notre appel, je n'hésiterais pas, j'en donne ici l'avertissement, à prendre des décisions sans doute pénibles »⁷¹³. Les craintes d'une ingérence politique exprimées par quelques responsables fédéraux au moment du vote du plan de relance se confirment donc ici. Pour les pouvoirs publics, pourvoyeurs d'hommes et de fonds, le droit de regard sur l'utilisation adéquate des investissements est incontournable. Les valeurs d'un État Providence entrent donc en conflit avec celles d'un monde sportif souhaitant maintenir son indépendance et continuer à protéger le mode de renouvellement de ses membres selon un « *recrutement exogène de dirigeants souvent étrangers au stade* »⁷¹⁴. Mais paradoxalement, la FFA est prise à son propre piège, car la puissance de feu de son élite demeure très limitée et la rattrape à l'approche des grandes échéances internationales. Alors même que les championnats d'Europe de Berne (1954) et les JO de Melbourne (1956) se profilent à l'horizon, les médiocres résultats des champions français lui font craindre le pire, c'est-à-dire que la DGJS décide elle-même de la répartition des crédits qu'elle lui alloue. Jusqu'à présent, les relations cordiales que les responsables de la FFA ont entretenues avec Gaston Roux et André Marie ont toujours permis d'éviter de telles extrémités. Mais cela reste susceptible de se produire si la fédération ne parvient pas à redresser la situation. Conscient de cette lacune, Raymond Sergeant, nouvellement élu à la tête de la FFA au début de l'année 1954, décide alors de jouer sur la corde sensible et de reposer la question de l'éducation athlétique des jeunes : « *nous nous tournons vers la DGJS en lui lançant un cri d'alarme, pour qu'elle se penche sur ce problème angoissant, c'est une question de vie ou de mort pour le sort d'une épreuve éducative au premier chef et susceptible, par le travail complet qu'elle impose aux jeunes, d'équilibrer leur organisme* »⁷¹⁵. De son côté, l'OSSU se montre très critique vis-à-vis du rôle et des missions alloués à la commission consultative de l'athlétisme national. Le procès-verbal du bureau permanent de l'Office en date du 24 janvier 1953 rapporte que les dirigeants refusent d'y désigner leur représentant de droit, estimant que les objectifs assignés à cette commission ne concernent pas suffisamment « *l'important secteur de l'athlétisme scolaire et universitaire* »⁷¹⁶. En réalité, par cette posture, les responsables de l'OSSU tentent surtout de faire pression sur Gaston Roux pour que les stages de Pâques organisés dans les CREPS et réservés à leurs ressortissants ne soient pas supprimés, décision qu'ils jugent paradoxale au regard des enjeux liés au plan de relance. À ce sujet, les membres du bureau

⁷¹³ EPS, n°17, octobre 1953, pp.45-47.

⁷¹⁴ Amar, Marianne, *op.cit.*, 1987, p.95.

⁷¹⁵ L'athlétisme, n°11, février-mars 1954, p.17.

⁷¹⁶ CAC, versement 19771328/41. PV de du bureau permanent de l'OSSU en date du 24 janvier 1953.

soulignent « *l'incohérence d'une telle éventualité, compte tenu des intentions actuellement prêtées aux pouvoirs publics dans le but de rénover l'athlétisme national* »⁷¹⁷. Rétablis in extrémis pour l'année 1954, ces stages sont à nouveau menacés de disparaître l'année suivante. Pour une organisation scolaire telle que l'OSSU, capable de réunir plus de 100.000 jeunes aux épreuves du challenge du nombre de cross-country et 242.000 à celles des triatlons (cf. infra, chapitre 5, §.3.1.2 et §.3.3.2), l'affront est inacceptable et Jacques Flouret est bien décidé à le faire savoir : « *j'ai le vif regret encore d'être contraint de signaler la suppression des stages régionaux d'athlétisme, chaque année consentis pendant les vacances de Pâques aux ressortissants des associations scolaires avec une largesse inversement proportionnelle à l'accroissement du nombre de ceux qui s'adonnent à la pratique d'un sport très volontiers proclamé comme le facteur essentiel de leur formation* »⁷¹⁸.

En définitive, bien que les responsables en charge de la DGJS aient été prompts à réagir à la déroute française des Jeux d'Helsinki en instaurant ce plan de relance, les obstacles à son plein épanouissement sont nombreux. Malgré les moyens humains et financiers déployés, il ne produit pas les effets escomptés. Des championnats d'Europe de Berne (1954), les athlètes tricolores ne ramènent qu'une seule médaille sur le relais 4x400m masculin. Les femmes, elles, rentrent encore bredouilles, comme en 1950. Alors qu'elle avait brillé quatre ans plus tôt à Bruxelles, la France apparaît désormais comme une nation moyenne au regard du nombre de ses finalistes et nettement dominée par les démocraties populaires d'Europe de l'est (URSS, Hongrie et Tchécoslovaquie). Aux Jeux de Melbourne, le bilan n'est guère plus reluisant puisque seul Alain Mimoun revient avec la médaille d'or du marathon. La volonté de sauver l'athlétisme national des eaux ne débouche donc sur aucun résultat tangible pour l'élite. La France est bien « *un pays comme les autres, une nation moyenne, voilà ce que reflète le miroir du stade. Dès lors, que quelques héros viennent sauver la face ne change rien. [Elle] est rentrée dans le rang, les certitudes de l'après-guerre ont laissé place à la résignation, presque morbide, et la jeunesse, dans son ensemble, ne laisse guère d'espoirs à court terme, trop choyée pour se battre, trop matérialiste pour s'adonner à un effort gratuit* »⁷¹⁹. Dans le contexte d'une impuissance générale à promouvoir les pratiques sportives, le plan de relance de l'athlétisme apparaît donc comme un acte isolé, mais aussi comme une tentative désespérée de renouer avec les victoires. Si le sursaut de l'immédiat après-guerre n'était qu'un mirage, les années 1950 n'auront été qu'une longue traversée du désert. Quant aux conséquences sur l'athlétisme scolaire, les propos rapportés par la ligue de

⁷¹⁷ *Id.*

⁷¹⁸ CAC, versement 19870110/341. PV de l'assemblée générale de l'OSSU en date du 24 octobre 1954.

⁷¹⁹ Amar, Marianne, *op.cit.*, 1987, p.128.

Lorraine tendent à montrer que la situation n'a guère évolué : « *si vraiment l'Administration est soucieuse de préparer l'avenir de l'athlétisme, qu'elle introduise dans le programme des écoles d'enseignement, tant primaire que secondaire, un minimum d'éducation athlétisme* »⁷²⁰.

4. Le temps de la récolte (1959-1967)

4.1. La France prend son envol

Avec la République gaullienne, la France entre de plain pied dans l'ère de la consommation. Elle entame une expansion économique sans précédent, dont les conséquences portent sur l'augmentation du niveau de vie et du pouvoir d'achat de nombreux citoyens. L'urbanisation grandissante et l'industrialisation qui l'accompagne ont raison d'un monde paysan qui ne compte plus beaucoup d'acteurs⁷²¹. En outre, l'amélioration des conditions de travail et la montée en puissance des sciences humaines changent le rapport au corps. Elles permettent, au travers du triomphe de loisirs sportifs⁷²² auxquels les jeunes louent un intérêt tout particulier⁷²³, l'émergence d'une contre-culture adolescente qui finit par se heurter aux nouvelles valeurs portées par le pays : prestige, compétitivité et rayonnement international. Ainsi, la dernière décennie de la période 1941-1967 marque-t-elle non seulement l'ancrage de la V^{ème} République, mais elle symbolise aussi le temps d'une politique gaullienne conquérante et victorieuse, dans laquelle le Général vise à restaurer la place de la France dans l'ordre mondial. Au plan politique, le référendum du 28 septembre 1958 entérine le principe d'une nouvelle Constitution, renforçant l'autorité du gouvernement et limitant l'hégémonie du parlement. Dès le mois de novembre, les élections législatives consacrent l'effondrement des partis jusque-là dominants et Charles de Gaulle est élu à la tête de l'État le 21 décembre de la même année⁷²⁴. En adoptant une posture favorable à une résolution rapide du conflit algérien, ce dernier bénéficie immédiatement d'un certain crédit vis-à-vis des Français, et ce, bien que tous ne s'accordent pas sur les options possibles pour y parvenir. Finalement, la crainte de voir la situation dégénérer pousse le gouvernement au compromis et incite les électeurs à se

⁷²⁰ *L'athlétisme*, n°42, avril 1957.

⁷²¹ Berstein, Serge & Milza, Pierre, *Histoire de la France au XX^{ème} siècle. De 1958 à nos jours*, Paris, Perrin, 2009(b).

⁷²² Rauch, André, *Vacances en France de 1830 à nos jours*, Paris, Hachette, 1996.

⁷²³ Lemonnier, Jean-Marc & Attali, Michaël, « La presse jeunesse face au sport. Le développement en France d'une culture entre tradition et modernité dans les années 1960 », *Modern and contemporary France*, Vol.20, Issue 1, 2012, pp.71-85.

⁷²⁴ Becker, Jean-Jacques, *Histoire politique de la France depuis 1945*, Paris, Armand Colin, 2008 (9^{ème} édition).

ranger du côté d'une solution pacifique. En conséquence, c'est par la voie du référendum que 90.6% des votants approuvent les accords d'Évian, le 8 avril 1962. Mais la guerre d'Algérie n'a pas pour seul effet de lasser la population. Véritable poison de la politique intérieure, elle est aussi un frein considérable à la croissance économique du pays, l'empêchant de participer pleinement à l'essor industriel mondial et ternissant son prestige au plan des relations extérieures. Tirant partie de cette adhésion populaire à la politique qu'il a décidé de mener en faveur de l'indépendance, le Général en profite aussi pour renforcer son pouvoir par le référendum du 28 octobre 1962, au cours duquel 62.25% des avis exprimés approuvent l'élection du Président de la République au suffrage universel. Les élections législatives programmées pour le mois de novembre ne sont plus qu'une formalité et confirment l'écrasement des partis politiques traditionnels au profit du mouvement gaulliste. Pour Serge Bernstein et Pierre Milza, ces quatre premières années marquent la véritable installation de la V^{ème} République.

S'en suit alors une période nouvelle, courant de 1962 à 1968, dans laquelle les pouvoirs publics profitent d'une croissance économique sans précédent pour continuer la modernisation du pays, achever la décolonisation et redonner à la France toute sa souveraineté. Vient le temps d'un « *Gaullisme triomphant* », teinté d'ouverture et désireux de garantir l'indépendance de la nation. Pour Jean-Jacques Becker, « *il est peu contestable que De Gaulle a réalisé la grande politique extérieure qui était son but ultime. Utilisant son immense prestige, il avait su conforter " l'indépendance " française [et] replacer la France parmi les nations qui comptaient* »⁷²⁵. Considérant que la position acquise par le pays dans l'OTAN de 1949 ne correspond plus au statut auquel celui-ci peut prétendre en cette fin des années 1950, le Président de la République se démarque de la politique menée par les USA. Le leadership américain est contesté, tout comme la vision bipolaire du monde telle que l'ont fixé les accords de Yalta en 1945. La France doit retrouver son rang par le biais d'une politique internationale ferme, insoumise à l'influence des superpuissances et favorable à la construction d'une confédération des nations européennes contre une Europe supranationale. L'équipement nucléaire de l'armée, la construction du *Concorde*, du sous-marin *Le Redoutable* ou bien encore la mise au point d'un procédé français de télévision couleur⁷²⁶, illustrent un rééquilibrage technologique certain vis-à-vis des États-Unis et une affirmation de la souveraineté nationale. Par ailleurs, l'amélioration générale du niveau de vie et la démocratisation de l'accès à la culture et aux biens de consommation font entrer définitivement le pays dans la modernité. En effet, tout en étant de nature politique, les

⁷²⁵ *Ibid.*, p.120.

⁷²⁶ Norme SECAM.

mutations touchent aussi au quotidien des Français et à leurs modes de vie. En d'autres termes, leur impact ne peut se comprendre qu'au regard du contexte général de croissance dans lequel elles s'insèrent. Il est désormais évident que c'est avec les moyens financiers adéquats que la France entre pleinement dans une nouvelle ère économique et que la V^{ème} République trouve les solutions pour assumer les changements souhaités depuis 1945. De ce point de vue, les gouvernements successifs de Michel Debré (1958-1962) puis de Georges Pompidou (1962-1968) s'appuient largement sur l'héritage laissé par leurs prédécesseurs, c'est-à-dire sur un secteur public puissant dans les domaines de la finance, des transports et de l'énergie : « *dans la balance et l'héritage de la IV^{ème} République, le général de Gaulle trouve certes une situation financière et monétaire difficile. Mais, au total, les atouts structurels que lui a légués le régime défunt l'emportent très largement* »⁷²⁷.

À l'origine de cette croissance, une conjoncture économique mondiale favorable, conjuguée à une baisse notable des coûts de l'énergie, à une volonté d'ouverture vers l'extérieur et à la multiplication des investissements, sont les atouts d'une France ambitionnant de rehausser son statut sur l'échiquier planétaire. En modernisant l'industrie et l'agriculture, et en améliorant les conditions de vie des citoyens, les dirigeants politiques des années 1960 permettent au pays d'affirmer sa place au sein des grandes puissances que sont les USA, le Royaume-Uni, le Japon et l'Allemagne. Bien que disparates, ces progrès démontrent que la France « *a accepté le défi de l'ouverture des frontières et de la concurrence internationale, [qu'] elle a très largement surmonté les handicaps conjoncturels légués par la IV^{ème} République finissante et s'est résolument attaquée à la modernisation des structures économiques et à la disparition des rigidités structurelles qui pesaient sur* » elle⁷²⁸. Ces mutations économiques sans précédent bouleversent considérablement les modes de vie et de consommation des Français, alors même que leur nombre augmente sous l'effet conjugué d'une poussée de la natalité et d'une immigration que les entreprises réclament, faute de main d'œuvre suffisante. De ce phénomène découle une double conséquence. D'une part, cette croissance démographique s'accompagne de la poursuite d'un exode rural massif tendant à vider les campagnes au bénéfice des villes, incapables quant à elles d'absorber le flux des nouveaux arrivants. L'espace urbain montre alors ses limites en termes d'accueil et de logement, notamment avec la création en 1958 des Zones à Urbaniser en Priorité, où l'entassement des populations apporte son lot de difficultés. À côté de cela, l'écueil de la démographisation touche aussi l'école. Dans la mesure où l'allongement de la durée de scolarisation se banalise, les effectifs d'élèves explosent, témoignant non seulement d'une

⁷²⁷ Berstein, Serge & Milza, Pierre, *op.cit.*, 2009(b), p.125.

⁷²⁸ *Ibid.*, p.163.

élévation du niveau de formation des jeunes, mais aussi des nouvelles aspirations d'un monde professionnel cherchant à recruter une main d'œuvre toujours plus qualifiée.

Sous l'effet de cette pression démographique, l'école doit non seulement résoudre des problèmes liés à ses capacités d'accueil, mais elle est aussi confrontée à l'émergence d'une nouvelle culture jeune, imposant ses modes, ses manières de vivre et de penser à l'ensemble de la population. En plus d'avoir changé, les adolescents sont surtout beaucoup plus nombreux que par le passé et leur influence pèse désormais davantage sur les mentalités. Empreinte d'un certain rejet des valeurs prônées par les adultes, la mode « yé-yé » fait de la radio, du disque et de la presse spécialisée⁷²⁹ les vecteurs d'une nouvelle culture de masse qui renouvelle les idoles : Johnny Halliday, Eddy Mitchell, les Beatles, les Rolling Stones, etc. Pour Edgar Morin, « *la culture de masse désagrège les valeurs gérontocratiques, elle accentue la dévaluation de la vieillesse, elle donne forme à la promotion des valeurs juvéniles, elle assimile une partie des expériences adolescentes* »⁷³⁰. Mais plus largement, c'est l'ensemble de la sphère culturelle qui se retrouve marquée par de nouvelles expériences : cinéma, théâtre et littérature se voient inondés par les courants de la nouvelle vague, du nouveau théâtre ou du nouveau roman. Sous l'impulsion d'André Malraux, Ministre de la Culture de 1959 à 1969, la multiplication des équipements culturels (bibliothèques, salles de cinéma, de concert, de théâtre...) et des vecteurs de transmission qui les accompagnent (MJC, presse, radio, télévision...) marquent le changement⁷³¹. Du coup, c'est la société tout entière qui entre dans l'ère de la consommation de masse. Sur l'ensemble de l'échelle sociale, et malgré certaines disparités inhérentes aux écarts de revenus, les Français tirent donc plutôt bénéfice des effets de la croissance. Ainsi, « *à la veille du grand chambardement de 1968, plus de la moitié des ménages français se trouvaient [...] en possession des quatre produits symboles de l'ère nouvelle : le réfrigérateur, la machine à laver le linge, la télévision et l'automobile* »⁷³². En 1958, un peu moins de 9% des foyers sont équipés d'un poste de télévision. En 1965, ils sont 49%, puis 60% en 1969. Par l'acquisition de ces biens matériels, c'est tout un pan de la société qui accède à un nouveau confort et qui se construit une sorte de culture commune. Et dans ce paysage, les *teenagers* nés du *baby-boom* tiennent une place et une influence considérables, tant au plan sociétal que scolaire. Là encore, l'école doit s'adapter.

⁷²⁹ Lemonnier, Jean-Marc, « Le sport des "Copains" : le rêve avant tout », in Attali, Michaël (sous la dir.), *op.cit.*, 2010, pp.93-107.

⁷³⁰ Morin, Edgar, *L'esprit du temps : essai sur la culture de masse*, Paris, Grasset, 1962.

⁷³¹ Rioux, Jean-Pierre & Sirinelli, Jean-François (sous la dir.), *op.cit.*, 2002.

⁷³² Berstein, Serge & Milza, Pierre, *op.cit.*, 2009(b), p.206.

4.2. *Quand les réformes prennent forme*

Face à la modernisation sociale et économique du pays, face aux bouleversements des structures socioprofessionnelles, il devient impératif de réformer structurellement l'école pour qu'elle fournisse la nouvelle main d'œuvre nécessaire. Par les initiatives successives de Jean Berthoin (1959) et de Christian Fouchet (1963), tous deux ministres de l'Éducation, la République gaullienne parvient finalement à initier le mouvement d'une rénovation du système éducatif français, tenté sans succès depuis la fin de la Première Guerre mondiale et caractérisé par le passage d'une école hiérarchisée en ordres (primaire vs secondaire) à une école organisée en degrés (école élémentaire, collège, lycée)⁷³³. Davantage interventionnistes, les pouvoirs publics prennent alors les décisions qui s'imposent pour instaurer l'école moyenne, développer l'enseignement technique et renforcer la spécialisation des études supérieures. Pour Antoine Prost, l'objectif est de parvenir à dégager une élite sur la base d'un recrutement plus large et d'une sélection⁷³⁴. C'est en ce sens que le Général de Gaulle et ses ministres entendent mener la démocratisation, notamment par l'unification progressive des collèges, la construction d'un cycle d'étude commun et l'allongement de la scolarité obligatoire. Comparativement à la période précédente, le processus devient donc un véritable projet politique, formulant des objectifs et organisant des réformes. Celui-ci consiste à démocratiser en unifiant l'école en un seul système, ce qui implique l'accession de tous les élèves à la classe de sixième. En définitive, il s'agit de rentabiliser le capital humain en élargissant la base du recrutement, tout en partant du postulat qu'il existe une adéquation entre la répartition des intelligences et celle des emplois offerts par la société. Deux réformes aident alors à la mise en œuvre de cette politique.

Par le décret du 6 janvier 1959, la réforme Berthoin prolonge la scolarité obligatoire de quatorze à seize ans et transforme les cours complémentaires en Collèges d'Enseignement Général (CEG). Un cycle d'observation de deux ans est également créé à l'entrée dans le secondaire, cycle à l'issue duquel les élèves sont orientés, selon leurs aptitudes, vers cinq filières distinctes : l'enseignement terminal, conduisant aux métiers de l'agriculture, de l'artisanat et du monde ouvrier ; l'enseignement technique court des Collèges d'Enseignement Technique (ouvriers qualifiés) ; l'enseignement technique long des lycées techniques (techniciens brevetés, ingénieurs) ; l'enseignement général court des CEG (cadres moyens, secteur tertiaire) ; l'enseignement général long des lycées (baccalauréat et études supérieures).

⁷³³ C'est finalement la réforme Haby (loi du 11 juillet 1975) qui fonde le collège unique en unifiant les CEG et les CES.

⁷³⁴ Prost, Antoine, *op.cit.*, 1997.

Par ces mesures, si l'unification du système progresse, la démocratisation n'en demeure pas moins limitée au premier cycle du secondaire. Malgré l'instauration d'une période d'observation pour les classes de 6^{ème}/5^{ème}, le cloisonnement subsiste en effet puisque l'enseignement commun continue de s'organiser dans des établissements distincts, avec des pédagogies et des publics spécifiques : CEG, premiers cycles des lycées, CET et écoles primaires dans les coins les plus reculés du territoire. En ce sens, la tentative d'unification des structures est bien réelle, mais ses effets demeurent très relatifs.

Ensuite, par le décret du 3 août 1963, la réforme Fouchet crée les Collèges d'Enseignement Secondaire (CES) et fonde l'architecture d'un système scolaire à trois niveaux : école, collège et lycée. En principe, ces CES concernent tous les élèves de onze à quinze ans et regroupent tous les enseignements existants : un enseignement moderne court destinant à l'entrée en CET ou en lycée technique et dispensé par des professeurs bivalents ; des sections de transition, encadrées par des instituteurs, permettant d'accéder à un cycle terminal pratique et débouchant sur une entrée directe dans la vie active ou en CET ; un enseignement général long, classique ou moderne, conduisant vers la poursuite d'études en second cycle et menant vers le baccalauréat (sections identiques à celles proposées dans le premier cycle des lycées et encadrées par des professeurs agrégés ou certifiés). Enfin, le décret du 10 juin 1965 réforme le second cycle de l'enseignement secondaire, puisqu'à l'issue de la troisième, l'élève peut s'orienter dans deux directions : une filière courte débouchant sur le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou le Brevet d'Études Professionnelles (BEP) ; une filière longue de trois ans, proposée dans les lycées classiques, modernes ou techniques et conduisant au baccalauréat général (séries A B C D E) ou de technicien (séries F G H). Avec le CES, la réforme Fouchet crée finalement une nouvelle école moyenne de quatre ans (deux ans de cycle d'observation + deux ans de cycle d'orientation) qui succède à l'enseignement élémentaire. En rapprochant les fonctions des différents établissements du premier cycle du secondaire, elle repousse en même temps l'orientation décisive de l'élève en fin de troisième au lieu de la cinquième. Pour Pierre Merle, elle autorise ainsi « *la naissance du secondaire pour tous* »⁷³⁵, les élèves passant obligatoirement par le même type d'établissement : « *non sans que de fortes résistances se soient manifestées au sein même du pouvoir politique, un pas décisif est ainsi franchi dans la voie de l'unification structurelle du système scolaire. Progressivement, les lycées doivent perdre leurs premiers cycles et tous les enfants recevoir leur scolarité de la sixième à la troisième dans un établissement autonome, le CES* »⁷³⁶. Malgré tout, à travers l'étanchéité des voies d'orientations proposées, l'apparente unité des

⁷³⁵ Merle, Pierre, *op.cit.*, 2002.

⁷³⁶ Robert, André, *op.cit.*, 1993, p.50.

établissements n'est pas sans cacher une sélection implicite. Encore une fois, les effets de structure empêchent un réel mélange d'élèves issus de milieux sociaux différents. Les enfants d'origine aisée sont surreprésentés dans les filières de l'enseignement classique et moderne long, tandis que les plus défavorisés demeurent majoritaires dans le réseau professionnel (moderne court et classes de transition). En somme, « *bien que les CES marquent symboliquement la fin de la séparation entre une école du peuple et une école des notables, ils rassemblent cependant des établissements polyvalents dans lesquels les filières sont initialement étanches, surtout entre les voies classiques et les filières anciennement rattachées au primaire, telles que les classes de fin d'études* »⁷³⁷. Si la démocratisation de l'école demeure toute relative, les intentions politiques sont bien réelles et se matérialisent par des réformes structurelles sans précédent.

Sous l'ère gaullienne, l'école passe donc progressivement d'un « *modèle traditionnel* » à un « *modèle technocratique* »⁷³⁸. Fondée au départ sur l'excellence et la sélection dans le but de reconduire chacun à la position sociale qui est la sienne à l'origine, elle se réforme lentement pour s'ouvrir aux perspectives du monde du travail et assurer le développement économique du pays. Désormais, la formation à un métier devient un axe central des missions lui étant assignées. Le souci prioritaire concerne la qualification, et bien que la sélection subsiste, les nécessités ponctuelles de formation tendent cependant à l'atténuer. Ainsi, la démocratisation de l'institution scolaire passe par l'unification de celle-ci en système. En se fondant sur la théorie du capital humain, les pouvoirs publics tentent de construire une école capable de repérer et de développer toutes les ressources dont la société a besoin. Autrement dit, l'éducation doit pouvoir correspondre aux nouvelles nécessités économiques du moment. L'ouverture du premier cycle du secondaire à tous les élèves ne s'explique donc pas dans un but d'ouverture culturelle, mais plutôt dans une perspective de rentabiliser le potentiel que représente la jeunesse. En somme, il s'agit de faire fructifier cette dernière en élargissant la base du recrutement et en adaptant parallèlement la qualification à la demande du marché du travail. C'est notamment dans cette perspective que sont créés les Instituts Universitaires de Technologie en 1966, puis les baccalauréats technologiques deux ans plus tard. Mais le bouleversement majeur reste celui de la démographisation⁷³⁹, car les années d'après-guerre sont finalement celles de l'accélération et de l'allongement de la durée de scolarisation : « *à la confluence de cette vague démographique et de cet allongement de scolarité, il y a donc un phénomène nouveau, dont la massivité sera résumée par une expression : l'explosion*

⁷³⁷ Merle, Pierre, *op.cit.*, 2002, p.32.

⁷³⁸ Fournier, Jacques, *Politique de l'éducation*, Paris, Seuil, 1971.

⁷³⁹ Cros, Louis, *L'explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961.

scolaire, en d'autres termes l'arrivée brutale de cohortes denses dans l'enseignement secondaire. [De ce fait, on comprend mieux que] *beaucoup plus que par le passé, les établissements scolaires deviennent de facto le cœur de la vie quotidienne juvénile, et par là, de la sociabilité des jeunes français* »⁷⁴⁰. Dans ce contexte jusqu'à lors inédit, l'influence du sport dans l'école ne peut pas être éludée.

4.3. Quand l'EP devient sportive

En matière de sport, le gaullisme inaugure le temps d'une politique providentielle teintée d'un interventionnisme fort⁷⁴¹. À cette période, l'EP scolaire se sportivise et se met au service des défis économiques, sociaux, culturels et politiques. Progressivement, les pratiques sportives s'envisagent comme un moyen privilégié de l'éducation de l'homme moderne – autonome, adaptable, polyvalent et tendant vers l'excellence – devant occuper davantage d'espace dans l'école. En ce sens, en plus d'être le symbole d'une certaine innovation, la création d'un Haut-commissariat à la Jeunesse et aux Sports relevant du ministère de l'Éducation nationale apparaît surtout comme une réponse aux nouvelles interrogations que posent les adolescents et la culture dans laquelle ils baignent. Car c'est bien dans le but de redonner un certain idéal à la jeunesse française que le Général De Gaulle nomme Maurice Herzog à la tête de cette nouvelle structure, dès le mois de décembre 1958⁷⁴². Pour Jean-Luc Martin, « *plus qu'au mécanique et habituel avènement d'une nouvelle classe d'âge, c'est à l'émergence d'un nouveau groupe social, perçu comme tel par les adultes comme par lui-même que l'on assiste. Et ce processus de transformation des représentations collectives nourrit une mutation culturelle et sociologique qui réclame incontestablement la mise en œuvre d'une politique spécifique. En France, celle-ci reste très largement à inventer* »⁷⁴³, tant le déficit en matière d'infrastructures et de personnel qualifié est accablant. Maurice Herzog, conquérant de l'Annapurna avec Louis Lachenal en 1950, endosse alors la responsabilité de concrétiser ce projet éducatif de grande ampleur. Après une période d'observation, il devient le véritable artisan d'une politique volontariste dans laquelle jeunesse et sport s'associent pour que le second devienne un axe central dans la formation de la première. Au rang des objectifs prioritaires figurent la multiplication des équipements sportifs, la revalorisation des épreuves d'EP aux examens, la rénovation des rythmes scolaires et l'orientation sportive de l'EP.

⁷⁴⁰ Sirinelli, Jean-François, *Les baby-boomers, une génération (1945-1969)*, Paris, Fayard, 2003, p.61.

⁷⁴¹ Clément, Jean-Paul, Defrance, Jacques & Pociello, Christian, *op.cit.*, 1994.

⁷⁴² Il quitte ses fonctions en janvier 1966, remplacé par François Missoffe.

⁷⁴³ Martin, Jean-Luc, *Histoire de l'EP sous la V^{ème} République. L'élan gaullien (1958-1969)*, Paris, Vuibert, 2004, pp.20-21.

Soucieux de répondre aux orientations suggérées par le Général De Gaulle, c'est de façon directive et nanti de moyens qu'il parvient à faire aboutir bon nombre de projets envisagés par ses prédécesseurs. Masse, élite et sport scolaire sont ainsi concernés. Pour Gilbert Andrieu, « *l'EPS, les enseignants d'EPS, les structures administratives, sont des réalisations utiles nées sous la IV^{ème} République et sur lesquelles la V^{ème} va pouvoir s'appuyer* »⁷⁴⁴. Sur ce plan, la continuité est de mise.

Mais il apparaît aussi que l'orientation sportive impulsée par Maurice Herzog n'est qu'une voie parmi d'autres et qu'elle est encore en gestation au moment où celui-ci prend les rênes du Haut-commissariat. En effet, ses premières faveurs vont d'abord en direction de la jeunesse. Ce n'est qu'au détour des conjonctures, et par fidélité à ses convictions, que le sport en devient par la suite un axe central. De ce point de vue, la déroute française aux JO de Rome en 1960 se présente d'ailleurs à lui comme une opportunité à saisir, afin de donner un nouvel élan au projet qu'il mène depuis sa prise de fonction⁷⁴⁵. Fin stratège, il parvient aussi à passer outre l'opposition d'une Inspection Générale favorable à des formes traditionnelles d'EP, ainsi qu'à celle de Jacques Flouret, Directeur de l'OSSU, dont la toute puissance ne lui sied guère⁷⁴⁶. Une fois ces obstacles franchis, Maurice Herzog décide de jouer la carte d'une « *coalition feutrée avec le syndicat, profitant de la division interne pour imposer le sport. Cette démarche tactique permet la mise en place progressive, mais effective de la réforme de l'EP scolaire* »⁷⁴⁷. Car pour le Haut-commissaire, l'essentiel demeure la promotion des activités sportives et de plein air auprès du plus grand nombre. En effet, c'est seulement par la mise en place du modèle pyramidal que l'élite peut prétendre à se densifier. Pour aboutir à cela et élargir la base du recrutement, il devient nécessaire qu'une EP plus sportive se substitue aux pratiques en cours et s'officialise surtout par des décisions gouvernementales fortes. Et même s'il affirme que « *le comportement du sportif a plus d'importance que ses succès [...], [il s'agit de tout mettre] en œuvre pour que le sport se développe en France partout où se trouve la jeunesse : à l'école, dans les universités, sur les lieux même du travail, dans les clubs et les associations de jeunesse, dans l'armée, j'ai conscience de servir d'abord une œuvre de formation du caractère* »⁷⁴⁸. En ce sens, il ne fait que poursuivre la politique entamée depuis la Libération. Mais cette fois, c'est bien la dimension financière qui fait la

⁷⁴⁴ Andrieu, Gilbert, *op.cit.*, 1992, p.19.

⁷⁴⁵ Martin, Jean-Luc, *op.cit.*, 2004.

⁷⁴⁶ Arnaud, Pierre, « L'affaire des visas de l'OSSU à l'ASSU. Le conflit Herzog-Flouret », *Sport et Histoire*, n°2, 1992, pp.41-74.

⁷⁴⁷ Combeau-Mari, Évelyne, « Les années Herzog et la sportivisation de l'EP (1958-1966) », *Spirales*, n°13-14, 1998(b), pp.259-288.

⁷⁴⁸ Herzog, Maurice, *Bulletin d'information de l'Association Générale de Prévoyance Militaire*, 1^{er} trimestre 1961, cité par Martin, Jean-Luc, *op.cit.*, 2004, p.34.

différence. Après l'échec patent des trois premiers plans⁷⁴⁹, qui n'offrent aucune considération à la question des équipements sportifs, c'est par le truchement du quatrième plan (1961-1965) qu'une première loi programme est votée, à hauteur de 575 millions de nouveaux francs⁷⁵⁰. Durant cette période, l'État fait construire 1.000 piscines, ainsi que 1.500 stades et aires de jeux. La seconde loi programme (1966-1970), d'un montant nettement plus conséquent (1.500.000.000 de francs), prévoit la construction de 2.850 stades et de 1.480 gymnases. Finalement, entre 1960 et 1973, les infrastructures sportives sur le territoire national se multiplient de façon considérable : +165% pour les stades, +300% pour les salles de sport, +280% pour les piscines découvertes, +560% pour les piscines couvertes⁷⁵¹. Ajouté à cela, le décret du 29 juin 1963 confère au Secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports⁷⁵² la responsabilité des équipements sportifs des établissements relevant du ministère de l'Éducation nationale. La croissance économique que connaît le pays permet donc à Maurice Herzog de s'appuyer sur le socle des infrastructures pour concrétiser ses ambitions sportives en faveur de la jeunesse. Au-delà des aspects matériels, celles-ci se manifestent aussi par la question de l'encadrement. Sur ce plan, la création des diplômés de conseiller sportif (1960) et d'éducateur sportif (1963), la mise en place de cadres techniques⁷⁵³ rémunérés par l'État au sein des fédérations, comme le recrutement accru d'enseignants d'EP⁷⁵⁴, sont l'expression d'une politique ambitieuse et suivie d'effets.

Bien sûr, le sport de haut niveau n'est pas oublié, notamment grâce à la délivrance de bourses pour la préparation olympique, mais aussi par la création du centre d'entraînement de Font-Romeu, ou bien encore à travers la rénovation de l'INS. Mais surtout, des mesures sont prises en faveur d'une réforme profonde de l'EP scolaire, qui doit prendre son virage sportif. Si la rénovation du sport français et le rayonnement de ses élites passe par une massification de la pratique, l'école et l'EP doivent y jouer un rôle central. Là aussi, les décisions prises montrent combien la volonté de sportiviser la discipline est forte. Ainsi, la circulaire du 1^{er} juin 1961 transforme-t-elle la demi-journée de plein air en demi-journée de sport. La circulaire du 21 août 1962 modifie indirectement les instructions officielles de 1959 et accorde une large place aux sports dans les contenus. Dorénavant, les rencontres sportives interclasses ou inter-établissements, la préparation aux différents brevets et critères sportifs (challenges du nombre, BSP, épreuves sportives des examens) sont des objectifs

⁷⁴⁹ 1947-1952/53 pour le 1^{er} plan ; 1954-1957 pour le 2^{ème} plan ; 1958-1961 pour le 3^{ème} plan.

⁷⁵⁰ Callède, Jean-Paul, *op.cit.*, 2000.

⁷⁵¹ Lassus, Marianne, Martin, Jean-Luc & Villaret, Sylvain, in Tétart, Philippe (sous la dir.), *op.cit.*, 2007(b).

⁷⁵² Le Haut-commissariat à la Jeunesse et aux Sports est transformé en Secrétariat d'État en juin 1963.

⁷⁵³ DTN, CTR, CTD.

⁷⁵⁴ Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, *op.cit.*, 2006. Comme les auteurs le montrent, l'accroissement du recrutement ne parvient malheureusement pas à combler les déficits d'encadrement.

officiellement affichés par les textes régissant l'EP. Corollairement, la frontière avec le sport fédéral s'amincit, puisque désormais, leçon, demi-journée de plein air et AS sont l'occasion de faire du sport⁷⁵⁵. Finalement, en injectant des moyens financiers conséquents dans le cadre scolaire et civil tout en concrétisant les projets par la voie hiérarchique, Maurice Herzog et ses collaborateurs cherchent à diffuser l'idée sportive auprès des masses. Par l'exercice d'un contrôle plus important de l'État sur le fonctionnement des fédérations, à qui celui-ci distribue des subventions importantes et délègue son pouvoir, s'organise une sorte de service public du sport en faveur des jeunes. À l'instar du club, l'école devient le lieu de l'excellence sportive. Et bien que le sport proposé aux élèves ne soit pas uniquement centré sur la dimension compétitive, c'est malgré tout de la masse que doit sortir l'élite. Telle est l'organisation semblant la plus à même de rehausser le haut niveau national. Comme le dit Maurice Herzog, « *les buts simultanément recherchés sont la formation de la masse et le perfectionnement de l'élite. La formation de la masse comporte : le contrôle médical de dépistage et d'orientation ; la préparation physique générale ; l'initiation aux activités sportives aussi bien qu'aux activités de plein air à dominante physique ; l'orientation sportive vers la compétition. En conséquence, le projet tend à atténuer, dans la mesure du possible, les barrières traditionnelles entre EP et sport, entre secteur scolaire et non scolaire* »⁷⁵⁶. En d'autres termes, il s'agit de procéder au dépoussiérage d'une EP demeurée trop traditionnelle en lui donnant une valence plus moderne par le biais du sport : « *entreprendre, se dépasser étaient pour moi de vraies valeurs que l'on se devait d'inculquer aux lycéens et aux universitaires* »⁷⁵⁷.

Aidée par l'amélioration du pouvoir d'achat des ménages qui consacrent désormais une part plus conséquente de leurs dépenses aux loisirs, favorisée aussi par la diminution de la pénibilité du travail qui encourage à investir davantage les pratiques sportives, et soutenue par une médiatisation toujours plus forte des champions, cette politique tend à porter ses fruits. À partir de 1958, les effectifs de licenciés repartent à la hausse. S'ouvre alors la première phase d'une sportivisation de la société française, dont les caractéristiques relèvent plus d'une massification que d'une réelle démocratisation, tant les activités investies et les motivations de chacun sont hétérogènes. En effet, en l'espace de dix ans (1958-1968), « *le pourcentage de Français licenciés augmente de 5.74% à 9.45%* »⁷⁵⁸. Les fédérations scolaires et

⁷⁵⁵ Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, *op.cit.*, 2007.

⁷⁵⁶ Véziers, Guilhem, *Une histoire syndicale de l'EP (1880-2002). La force du militantisme*, Paris, Syllepse, 2007, p.161.

⁷⁵⁷ Entretien avec Maurice Herzog, in Leray, Claudine (sous la dir.), *Revue EPS, 50 ans*, Paris, Revue EPS, 2000, pp.113-117.

⁷⁵⁸ Chantelat, Pascal & Tétart, Philippe, in Tétart, Philippe (sous la dir.), *op.cit.*, 2007(b), p.36.

universitaires affichent des taux de croissances très élevés (USEP +96.5% ; ASSU +88.1% ; UGSEL +105.6%) bien qu'en nette régression par rapport à la décennie précédente. De leur côté, les fédérations sportives olympiques montrent des résultats similaires (+96%), la FFA ne dénotant pas dans le paysage puisque ses effectifs de licenciés passent de 39.187 à 77.463, soit une progression de 98%⁷⁵⁹. Très largement ancrée autour du modèle compétitif, cette massification de la pratique sportive est aussi discriminatoire puisqu'elle « *concerne surtout les hommes jeunes diplômés et appartenant aux classes sociales favorisées. Plus largement, la diffusion des pratiques est marquée par de fortes inégalités sociales remettant en cause l'idée de la démocratisation du sport* »⁷⁶⁰. Aussi, on peut dire que si les efforts de l'État sont significatifs, si les progrès socio-économiques (congrés payés, tertiarisation, amélioration des conditions de travail) offrent une plus large place aux activités physiques dans les pratiques sociales, si l'EP se sportivise et touche de plus en plus d'élèves par le biais de l'allongement de l'âge de la scolarité obligatoire, force est de constater qu'en 1967, beaucoup de chemin reste à parcourir. La massification du sport a beau être réelle, le phénomène n'en demeure pas moins ségrégatif et de trop nombreuses inégalités d'accès existent encore pour que l'on puisse parler d'une réelle démocratisation.

4.4. L'athlétisme scolaire au filtre de la sportivisation

4.4.1. Un volontarisme paradoxal : entre contrainte et consentement

À l'instar de ses prédécesseurs, Maurice Herzog tient lui aussi à afficher son soutien à l'athlétisme. Pour laver l'affront subi à Helsinki puis à Melbourne lors des Jeux de Rome qui se profilent pour 1960, le Haut-commissaire à la Jeunesse et aux Sports se montre soucieux de déployer les efforts nécessaires pour faire surgir une nouvelle élite : « *la propagande en faveur de l'athlétisme demeure une préoccupation essentielle du Haut-commissariat. La pratique de cette activité se développe, le public s'y intéresse davantage et l'élite promet des finalistes pour Rome. Mais il nous manque, il faut bien l'avouer, ces 500.000 pratiquants dont nous avons besoin* »⁷⁶¹. Pour cela, l'État s'engage tout d'abord à mettre davantage de cadres à disposition des ligues et de la FFA⁷⁶². Au plan matériel, un soutien particulier est amorcé en

⁷⁵⁹ *Id.*

⁷⁶⁰ *Ibid.*, p.42.

⁷⁶¹ *Jeunesse & Sports informations*, n°1, juin 1959, p.4.

⁷⁶² C'est ainsi que Robert Bobin est détaché de l'INS pour prendre la tête de l'athlétisme national. D'autres cadres sont également mis à disposition pour diffuser leurs conceptions et promouvoir l'athlétisme, que ce soit au niveau national (MM. Maigrot, Daniel, Dudal, Malléjac) ou régional, par l'intermédiaire des conseillers techniques régionaux (MM. Rivet, Messner, Soulier, Thibault).

faveur du club, cellule souche de la promotion du sport sur le territoire national. Pour ceux qui encouragent au développement de leur section athlétisme, et sur la base d'un contrôle rigoureux des besoins, l'achat de matériel coûteux est prévu (disques, javelots, perches, haies). Jointe aux conseils de cadres qualifiés, cette disposition a pour objectif de déboucher sur un travail plus efficace en faveur de l'élite. Mais l'essentiel de la tâche doit porter sur l'ensemble des institutions relevant de la masse. De ce point de vue, l'école incarne une cible qu'il s'agit de toucher, tant sur le plan de l'EP que du sport scolaire : *« avant tout, l'athlétisme, pour qui le comprend et l'aime, c'est la mesure de ce que l'on vaut [...]. Savoir ce dont on est capable, face au mètre et au chronomètre : tel est l'examen physique que représente la compétition athlétique. C'est pourquoi l'attention du Haut-commissariat à la Jeunesse et aux Sports demeure fixée sur la nécessité d'une propagande permanente et profonde en faveur de l'athlétisme. Par les efforts accomplis soit dans l'Enseignement, soit dans les Fédérations, soit dans l'Armée en faveur du Brevet Sportif Populaire, il convient de marquer le point de départ d'une politique qui préconise l'initiation de la masse aux courses, aux sauts et aux lancers. Ainsi est-il encourageant de citer, à cet égard, les 1.200.000 BSP enregistrés et les 400.000 triathlons de l'Office du Sport Scolaire et Universitaire. Dans le même ordre d'idées, les Coupes de la Jeunesse, les sanctions positives que constituent les épreuves athlétiques des examens tels que le BEPC ou le baccalauréat, qui concrétisent, en fin d'études dans la plupart de nos grandes Écoles une instruction générale bien comprise et justement équilibrée, contribuent à favoriser la pratique de l'athlétisme. Non seulement le Haut-commissariat à la Jeunesse et aux Sports recommande le développement de ces tests, mais encore il souhaite que leur application rationnelle devienne, partout une sorte de loi de l'effort élémentaire »*⁷⁶³. Dans la continuité des actions entreprises au début des années 1950, la V^{ème} République confirme donc tout le crédit que les pouvoirs publics accordent au premier sport olympique. Le phénomène continue de porter ses fruits, contribuant à solidifier encore davantage l'implantation massive des courses, sauts et lancers dans les pratiques d'EP. Profitant de la marge de manœuvre assez large que lui laisse le Ministre de l'Éducation nationale Jean Berthoin, Maurice Herzog ne tarde pas à prendre les décisions qui s'imposent pour mener à bien l'orientation sportive de la jeunesse scolarisée. Ainsi, malgré les difficultés inhérentes aux insuffisances matérielles, au manque d'encadrement, au sacrifice des horaires d'EP dans certains établissements ou bien encore au scepticisme de nombreux parents d'élèves, le Haut-commissaire tient malgré tout à tenir son cap et intégrer le sport scolaire dans la politique sportive nationale. Pour cela, il convient d'agir sur les deux leviers essentiels

⁷⁶³ *Jeunesse & Sports informations*, n°1, juin 1959, p.4.

que constituent les instructions officielles et les examens. C'est pourquoi « *un programme sportif minimum obligatoire sera mis sur pied de telle sorte qu'un enseignement et une pratique réelle soient poursuivis dans les écoles et soient sanctionnés par les épreuves comme celles du « Bac » [...]. Il conviendra d'initier les jeunes aux sports de base, athlétisme et natation et de favoriser la pratique des jeux sportifs* »⁷⁶⁴.

À cet égard, l'analyse des textes officiels régissant l'organisation de l'EP scolaire au cours de cette période ne peut avoir de sens que si elle est replacée dans le contexte d'une volonté gouvernementale consistant à « *définir la place que doit occuper le sport dans la vie de l'individu et de la nation, et de déterminer les conditions permettant d'atteindre les objectifs ainsi dégagés* »⁷⁶⁵. Telle est la tâche confiée à la commission de l'essai de doctrine du sport, dont les travaux débutent en 1962 et aboutissent sous la forme d'une publication en 1965. Pilotée par Jean Borotra, ancien Directeur du CGEGS de Vichy, cette commission est destinée à favoriser le développement des pratiques sportives en tenant compte des besoins de la jeunesse française, de ses goûts et de ses caractéristiques, de manière à faire surgir d'une masse de pratiquants des champions dignes de représenter le pays. Parmi les dix sous-commissions mises en place, l'une d'entre-elles est chargée de se pencher sur le sport scolaire, dans le but de travailler sur les rapports que l'école entretient avec les clubs et les divers mouvements de jeunesse. De ses conclusions, il ressort que l'EP scolaire œuvre au développement des jeunes en leur donnant le goût de l'exercice physique. Ainsi, « *la véritable éducation ne s'appuie pas sur la contrainte, mais sur le consentement. Elle a pour but essentiel d'obtenir une participation, d'apprendre à aimer et non d'imposer ou d'obliger à subir* »⁷⁶⁶. Dans leurs choix pédagogiques, les enseignants sont alors invités à tenir compte des motivations des élèves et du plaisir qu'ils éprouvent à jouer, à se mouvoir ou à s'affronter. L'enseignement de l'EP doit se faire sur la base d'une initiation à plusieurs sports, combinant à la fois variété des supports et approfondissement des apprentissages. À cette condition, l'élève est alors susceptible d'orienter sa pratique vers une activité qui lui convient, contribuant du même coup à son épanouissement. D'un autre côté, la constitution plus systématique de groupes homogènes sur le plan des aptitudes physiques représente la voie à suivre pour qu'une EP plus juste et mieux adaptée à chacun soit envisageable. Mais là encore, les discours relevant de la parole politique ne sont pas exempts de contradictions. Car si la pratique sportive doit être librement consentie, sa forme scolaire « *n'en est pas moins avant tout une discipline. [De ce fait], elle suppose un effort et son efficacité repose essentiellement*

⁷⁶⁴ *L'Équipe*, 28 octobre 1960.

⁷⁶⁵ Haut Comité des sports, *Essai de doctrine du sport*, Paris, HCS, 1965, p.5.

⁷⁶⁶ *Ibid.*, p.31.

sur l'existence d'une autorité [...]. Inspirée et adaptée par les éducateurs, contrôlée par les médecins, l'activité sportive doit donc faire partie des matières obligatoires, être inscrite dans les programmes des établissements de l'enseignement primaire et moyen [...]. C'est bien de l'individu qui justifie ce caractère d'obligation. Des épreuves aux examens sont nécessaires pour affirmer aux yeux des jeunes et de leurs parents la réalité de cette obligation »⁷⁶⁷. Autrement dit, si l'école doit devenir le lieu d'une enculturation sportive des masses, les exigences institutionnelles poussent au paradoxe, puisque c'est sous la contrainte que le processus doit prendre forme. Lorsque l'on sait combien l'athlétisme occupe une place de choix dans les textes régissant la discipline, il va sans dire que, du point de vue de sa scolarisation, ce caractère obligatoire joue sans doute en sa faveur. Mais à l'heure où les *Copains*⁷⁶⁸ se réjouissent en cœur que « l'école est finie »⁷⁶⁹, il est peu probable qu'il en soit de même pour la majorité des élèves.

4.4.2. L'athlétisme dans les programmes officiels

Au moment où la société française connaît d'importants bouleversements socio-économiques et où les enjeux sanitaires tendent à disparaître au profit de ceux liés à la compétition internationale, la circulaire du 20 juin 1959 vise à redonner un peu de fraîcheur aux instructions de 1945. Dans ces nouvelles directives à l'usage des professeurs et maîtres d'EP, la pratique de l'athlétisme s'inscrit dans ce que l'on nomme la gymnastique fonctionnelle (en opposition aux mouvements analytiques de la gymnastique construite), comprenant jeux, gestes naturels et gestes sportifs. À ce titre, il fait partie de ces exercices dont le but est de développer les grandes fonctions (respiration, circulation, fonction cardiaque). Prenant place surtout dans la deuxième partie de la leçon, son rôle est avant tout physiologique, qu'il soit pratiqué sous une forme sportive (athlétisme codifié) ou utilitaire (hébertisme). Si le législateur préconise d'une manière générale la pratique des grandes familles naturelles, il précise par ailleurs que « de toutes façons, une attention particulière sera portée à la trilogie: courses, sauts, lancers, afin de préparer les élèves d'une part aux épreuves physiques des examens traditionnels, d'autre part à la pratique future de l'athlétisme, discipline essentielle »⁷⁷⁰. À travers cette affirmation, il marque un certain contraste vis-à-vis des orientations prises après la Libération. En premier lieu, l'athlétisme

⁷⁶⁷ *Id.*

⁷⁶⁸ L'émission de radio « *Salut les copains* » est créée en 1959.

⁷⁶⁹ Succès de la chanteuse Sheila en 1963.

⁷⁷⁰ IO du 20 juin 1959.

doit faire l'objet d'une attention particulière dans l'enseignement de l'EP. Il est donc une activité sur laquelle il s'agit de s'appuyer en priorité. Ensuite, bien que cela reste sous-entendu, le qualificatif de « *discipline essentielle* » est là pour rappeler son statut de « sport de base ». Enfin, son lien indissociable avec les examens est souligné. Dans ces conditions, l'attention portée à l'athlétisme dans l'enseignement est une conséquence de la place que ce dernier occupe dans la certification, laquelle a un impact direct sur les contenus dispensés. Au final, mis à part la danse et la gymnastique rythmique qu'il convenait de distinguer pour ce qui concerne l'EP féminine, l'athlétisme est la seule activité sportive qui soit explicitement citée dans ces instructions. Quant à la séance de plein air, son rôle consiste d'abord à échapper au cadre rigide de la leçon. Ici encore, les épreuves athlétiques tiennent un rôle majeur, puisqu'au-delà des rencontres interclasses dans lesquelles elles peuvent être associées à d'autres pratiques sportives – sports collectifs en tête – c'est « *au cours du plein air que seront pratiqués, chaque fois que ce sera possible, la natation, les sports nautiques, le ski, les sports de montagne... et que sera organisé le contrôle des résultats (examens trimestriels, brevets divers, notamment B.S.P. etc.)* »⁷⁷¹, épreuves dont on sait qu'elles sont fondées essentiellement sur de la course, du saut et du lancer. La distinction rappelle assez bien le paradoxe évoqué plus haut, car lorsque les élèves peuvent se divertir à travers les sports de plein air, c'est par la pratique de l'athlétisme qu'ils sont rappelés à leurs devoirs d'écoliers soumis aux impératifs du contrôle. Finalement, si la séance de plein air peut prendre trois formes principales, celle de l'évasion par les jeux et les excursions, celle du divertissement par les sports collectifs et les compétitions interclasses, et celle du travail par la préparation aux brevets et examens, l'athlétisme est surtout l'apanage de la troisième catégorie.

Selon la thèse soutenue par Jean-Luc Martin, ces nouvelles instructions officielles, dont la rédaction a été confiée à des Inspecteurs Généraux largement acquis à la cause de l'hygiénisme, entreraient en dissonance avec les objectifs de sportivisation souhaités par Maurice Herzog⁷⁷². Ce dernier ne s'en laisse pourtant pas conter. En effet, outre l'instauration quasi instantanée d'une épreuve obligatoire au baccalauréat, puis la transformation de la demi-journée de plein air en demi-journée de sport⁷⁷³, il renforce l'orientation sportive de l'EP en publiant la circulaire du 21 août 1962. Dans ces « *instructions pour l'organisation des activités de sport : initiation, entraînement, compétition* », l'emploi d'un vocable explicitement connoté vise à clarifier les intentions. Il s'agit de faire respecter les conditions minimum nécessaires à une mise en œuvre correcte de l'organisation sportive dans les

⁷⁷¹ *Id.*

⁷⁷² Martin, Jean-Luc, *op.cit.*, 2004.

⁷⁷³ Circulaire du 1^{er} juin 1961.

établissements scolaires. Cela passe notamment par une meilleure adaptation des emplois du temps aux exigences de l'EP, par le respect de délais suffisants entre les séances, mais aussi par le plein emploi des installations et la constitution de groupes homogènes lorsque cela est possible. C'est donc avec un peu de retard sur les pratiques pédagogiques, mais de manière forte, que l'EP prend les chemins du stade. Le premier d'entre eux est celui de l'initiation sportive. Sous une forme collective, celle-ci «*trouve sa place dans les deux heures hebdomadaires d'éducation physique et sportive. L'enseignement des gestes sportifs les plus caractéristiques, qu'il s'agisse de sports individuels ou de sports collectifs, constitue une partie de la leçon*»⁷⁷⁴. Ceci reste la règle pour tous les garçons, ainsi que pour les filles présentant un intérêt marqué ou des aptitudes à la pratique sportive. Pour les autres, le goût de l'esthétique et l'expression corporelle sont recherchés. S'agissant de la deuxième voie – celle de l'entraînement sportif – c'est dans la demi-journée de sport qu'elle se concrétise, le passage du plein air au sport marquant «*une ferme intention d'intensifier encore l'effort entrepris en vue de l'initiation et du perfectionnement sportifs des élèves*»⁷⁷⁵. Enfin, les compétitions scolaires officielles ont pour objectif de donner aux élèves le goût des responsabilités et de les préparer à devenir les nouveaux dirigeants des associations sportives civiles. Avec ce texte, la coloration sportive de l'EP scolaire s'affirme donc sans aucun détour. L'école doit devenir le lieu d'une initiation et d'un entraînement sportif de masse débouchant, pour les meilleurs éléments, sur les compétitions. L'absence de finalités clairement définies tend même à laisser croire que le sport se suffit à lui-même pour éduquer la jeunesse des collèges et des lycées. Dans cette perspective, on observe que le rôle joué par l'athlétisme n'est pas explicite. Mais il ne s'agit pas là d'un oubli. En réalité, il s'institue de fait, par l'importance qu'il occupe déjà dans les leçons et dans la certification. Le rôle alloué à la demi-journée de sport dans «*la préparation aux épreuves sportives des examens scolaires*», mais aussi dans «*l'organisation des épreuves cotées des compositions trimestrielles*», ou dans celle «*de brevets et d'épreuves de vulgarisation sportive (Brevet sportif populaire, Triathlons...)*»⁷⁷⁶ en font un support incontournable pour les enseignants et, pourrait-on dire, inévitable pour les élèves. Tel est l'héritage des époques précédentes que les instructions de 1962 contribuent à entretenir.

Finalement, cette sportivisation de l'EP, qui s'organise assez largement depuis les années 1940, finit par s'officialiser lors de la publication d'une nouvelle circulaire en date du 19 octobre 1967, relative à la programmation des activités physiques et sportives dans les

⁷⁷⁴ Circulaire du 21 août 1962.

⁷⁷⁵ *Id.*

⁷⁷⁶ *Id.*

établissements scolaires du second degré. Dans leur contenu, ces instructions sont bien plus conséquentes que les précédentes. Elles sont aussi bien plus détaillées et visent notamment à faire prendre conscience aux enseignants de toute la richesse des supports dont ils disposent pour organiser l'EP des jeunes. À cette fin, un tableau synthétique est là pour rappeler que si chaque activité « *détermine un effet global sur l'ensemble des éléments de la conduite humaine, elle entraîne aussi un (ou plusieurs) effet spécifique, dominant, qui peut être volontairement exploité par l'éducateur pour obtenir une amélioration élective de tel ou tel facteur* »⁷⁷⁷. Ces effets sont alors signalés par un cercle noir s'ils sont « *dominants* », par un cercle noir et blanc s'ils sont « *importants* », ou par un cercle blanc s'ils sont considérés comme « *accessoires* ». Par ailleurs, l'absence de cercle signifie que l'effet est « *limité* » ou « *nul* » sur le facteur considéré. Parfois encore, un « *G* » ou un « *F* » vient souligner une importance particulière du support en faveur des filles ou des garçons. De ce point de vue, seules la gymnastique sportive, la gymnastique non sportive, la danse et les autres activités d'expression corporelle semblent avoir un impact particulier. L'athlétisme, quant à lui, est considéré comme une activité asexuée, c'est-à-dire à effet identique sur les deux sexes. Cette représentation de la combinaison entre les objectifs et les moyens se présente donc sous la forme d'un tableau à double entrée (Annexe 9), avec d'un côté l'ensemble des onze intentions éducatives recensées (axe vertical), et de l'autre les neuf familles d'activités sportives définies par le législateur (axe horizontal). Comme chacune de ces neuf familles s'organise autour de trois niveaux de classes (6^{ème}/5^{ème}, 4^{ème}/3^{ème}/2^{nde}, 1^{ère}/T), le tableau comporte un total de 297 cases⁷⁷⁸, dans lesquelles figurent donc plusieurs types de symboles. Afin de mesurer l'impact que pouvait avoir l'athlétisme sur les élèves, en comparaison avec les autres activités, un système de cotation très simple a été utilisé, dans lequel nous avons associé à chaque cercle un nombre de points correspondant : trois points pour un effet « *dominant* » (cercle noir), deux points pour un effet « *important* » (cercle bicolore), un point pour un effet « *accessoire* » (cercle blanc) et zéro point pour un effet « *nul ou limité* » (case vide). À partir de là, et comme le montrent les quatre tableaux suivants, il est possible de tirer plusieurs enseignements :

- Tout d'abord, une lecture globale du tableau 6 permet de voir que sur l'ensemble des neuf familles d'activités recensées, quatre d'entre-elles se détachent un peu plus nettement quant à l'impact éducatif leur étant attribué. La gymnastique sportive arrive en tête avec 61 points sur 99 possibles, suivie par les sports collectifs (52 points), l'athlétisme et la natation (51 points) et les sports de plein air (49 points). Au traditionnel triptyque des « sports de base » (athlétisme, gymnastique, natation),

⁷⁷⁷ IO du 19 octobre 1967, p.3.

⁷⁷⁸ 11 intentions éducatives x 9 familles d'activités x 3 niveaux de classes = 297 possibilités.

s'adjoignent désormais les sports collectifs et de plein air, dont on reconnaît officiellement l'importance. On note par ailleurs que la 9^{ème} famille dite des « autres sports » ne s'insère jamais dans le classement, tant les activités qui la composent sont diverses et variées. En ce sens, la hiérarchie ne se lit pas sur la base de neuf familles d'activités, mais plutôt de huit.

- Une autre interprétation, par niveau de classe cette fois, permet de se rendre compte que sur les neuf familles d'activités, l'athlétisme figure toujours dans la première moitié du classement (cf. tableau 7). Il pointe ainsi au quatrième rang pour les classes de 6^{ème}/5^{ème}, où les jeux pré-sportifs, la gymnastique sportive et les sports collectifs semblent devoir lui être préférés. Entre les classes de 4^{ème} et 2^{nde}, son positionnement est identique, bien qu'il se place cette fois derrière la gymnastique sportive, les sports collectifs et les sports de plein air. En revanche, son importance est nettement plus marquée lorsqu'arrivent les examens de fin d'études secondaires, puisque pour les classes de 1^{ère} et de Terminale, il arrive en deuxième position, derrière la gymnastique sportive. En définitive, ce calcul basique permet de se rendre compte que si les courses, les sauts et les lancers sont toujours des supports majeurs de l'EP, la place d'autres activités à leurs côtés est désormais officiellement prise en compte. Par ailleurs, son lien avec la certification est de nouveau affirmé.
- Un troisième décryptage, horizontal cette-fois, permet de préciser encore un peu plus la vision du législateur (cf. tableaux 8 et 9). En référence aux intentions éducatives visées, on observe que l'athlétisme s'envisage plutôt comme une activité contribuant au développement organique et foncier, agissant en outre sur les facteurs physiologiques et psychologiques de la conduite motrice. À l'inverse, son rôle sur l'éducation des éléments psychologiques et sociologiques est jugé moindre. Son impact apparaît donc surtout décisif sur l'amélioration du rendement musculaire (élasticité, relâchement, vitesse, force) et sur la coordination motrice générale (régulation motrice réflexe, création et destruction d'automatismes, maîtrise et efficacité des gestes).

Activités du programme																													
Titre I Sports individuels d'adaptation au milieu naturel									Titre II Exercices à caractères gymnique ou expressif									Titre III Jeux et sports de coopération et d'opposition											
<i>Athlétisme et natation</i>			<i>Sports de plein air</i>			<i>EP utilitaire et professionnelle</i>			<i>Gymnastique sportive</i>			<i>Gymnastique non sportive</i>			<i>Danse et expression corporelle</i>			<i>Jeux pré-sportifs</i>			<i>Sports collectifs</i>			<i>Autre sports (tennis, combat, haltérophilie...)</i>					
6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T
2	2	3	2	3	3	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	3	3	0	0	0			
1	1	1	2	3	3	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	1	0	0	0			
2	2	3	2	3	3	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	3	3	0	0	0			
1	2	3	0	0	0	1	2	3	3	3	3	2	2	3	1	2	3	1	0	0	1	1	1	0	0	0			
1	2	3	0	0	0	0	0	0	2	3	3	2	3	3	3	3	3	1	0	0	2	3	3	0	0	0			
0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	3	3	1	2	3	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
1	2	3	0	0	0	1	2	3	2	3	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0			
2	3	3	2	3	2	1	2	3	2	2	3	1	2	3	1	2	2	3	0	0	2	3	3	0	0	0			
1	1	1	1	2	3	1	1	2	1	2	2	0	0	0	1	2	2	3	0	0	3	3	3	0	0	0			
1	1	1	2	3	3	0	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	3	3	0	0	0			
0	0	0	1	1	2	0	0	0	1	2	3	1	2	2	2	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
51/99			49/99			30/99			61/99			35/99			36/99			18/99			52/99			0/99					

Tableau 6 – Lecture verticale globale par famille d'activités (d'après les IO de 1967)

	Rang	Activités	Points
6^{ème}/5^{ème}	1	Jeux pré-sportifs	18/33
	2	Gymnastique sportive & Sports collectifs	16/33
	4	Athlétisme, Natation & Sports de plein air	12/33
	6	Danse et Expression corporelle	8/33
	7	Gymnastique non sportive	7/33
	8	EP utilitaire et professionnelle	5/33
	9	Autres sports	0/33
4^{ème}/3^{ème}/2^{nde}	1	Gymnastique sportive & Sports collectifs	21/33
	3	Sports de plein air	18/33
	4	Athlétisme, Natation	17/33
	5	Danse et Expression corporelle	13/33
	6	Gymnastique non sportive	11/33
	7	EP utilitaire et professionnelle	10/33
	8	Jeux pré-sportifs & Autres sports	0/33
1^{ère}/T	1	Gymnastique sportive	24/33
	2	Athlétisme, Natation	22/33
	3	Sports collectifs	21/33
	4	Sports de plein air	19/33
	5	Gymnastique non sportive	17/33
	6	Danse et Expression corporelle EP utilitaire et professionnelle	15/33
	8	Jeux pré-sportifs & Autres sports	0/33

Tableau 7 – Classement des familles d'activités par niveau de classe (IO 1967)

Activités du programme																													
Titre I Sports individuels d'adaptation au milieu naturel									Titre II Exercices à caractères gymnique ou expressif									Titre III Jeux et sports de coopération et d'opposition											
Athlétisme et natation			Sports de plein air			EP utilitaire et professionnelle			Gymnastique sportive			Gymnastique non sportive			Danse et expression corporelle			Jeux pré-sportifs			Sports collectifs			Autre sports (tennis, combat, haltérophilie...)					
6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T	6/5	4/3/2	1/T
2	2	3	2	3	3	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	2	3	3	0	0	0			
1	1	1	2	3	3	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	1	0	0	0				
2	2	3	2	3	3	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	2	0	0	2	3	3	0	0	0				
17/27			24/27			5/27			7/27			0/27			0/27			7/27			19/27			0/27					
1	2	3	0	0	0	1	2	3	3	3	3	2	2	3	1	2	3	1	0	0	1	1	1	0	0	0			
1	2	3	0	0	0	0	0	0	2	3	3	2	3	3	3	3	3	1	0	0	2	3	3	0	0	0			
0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	3	3	1	2	3	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
1	2	3	0	0	0	1	2	3	2	3	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0			
2	3	3	2	3	2	1	2	3	2	2	3	1	2	3	1	2	2	3	0	0	2	3	3	0	0	0			
28/45			7/45			18/45			40/45			30/45			23/45			5/45			21/45			0/45					
1	1	1	1	2	3	1	1	2	1	2	2	0	0	0	1	2	2	3	0	0	3	3	3	0	0	0			
1	1	1	2	3	3	0	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	3	3	0	0	0			
0	0	0	1	1	2	0	0	0	1	2	3	1	2	2	2	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
6/27			18/27			7/27			14/27			5/27			13/27			6/27			12/27			0/27					

Tableau 8 – Impact des familles d'activités sur les intentions éducatives définies par les IO de 1967

Intentions éducatives	Points Athlétisme & Natation	Rang
<i>I – Contribution au développement organique et foncier</i>		
Adaptation physiologique à l'effort	7/9	3/9
Adaptation de l'organisme aux variations du milieu physique	3/9	3/9
Résistance à la fatigue – Musculation cardiaque	7/9	3/9
TOTAL	17/27	3/9
<i>II – Action sur les facteurs physiologiques et psychologiques de la conduite motrice</i>		
Prise de conscience du corps	6/9	3/9
Perception et intégration des rapports de temps et d'espace	6/9	5/9
Souplesse articulaire normale	2/9	4/9
Rendement musculaire	6/9	2/9
Coordination motrice générale	8/9	1/9
TOTAL	28/45	3/9
<i>III – Éducation des éléments psychologiques et sociologiques de la conduite</i>		
Prise de conscience, contrôle et développement des facteurs personnels de la conduite	3/9	6/9
Développement de l'initiative et du sens des responsabilités	3/9	3/9
Accès aux valeurs esthétiques et aux moyens d'expression corporelle	0/9	5/9
TOTAL	6/27	5/9

Tableau 9 – Classement des familles d'activités au regard des intentions éducatives définies par les IO de 1967

Compte tenu de la lecture que ces instructions officielles de 1967 font de l'athlétisme, il convient ensuite d'informer les enseignants sur la proportion des heures d'EP devant lui être consacrées dans les programmations. En 6^{ème}/5^{ème}, les rédacteurs considèrent qu'il doit occuper 20% du temps, le classant au deuxième rang des activités chez les garçons, derrière la gymnastique sportive (30%) et à égalité avec les sports collectifs. En revanche, chez les filles, il pointe en tête, à égalité avec la gymnastique sportive et les sports collectifs. Entre la 4^{ème} et la 2^{nde}, il doit se répartir sur 25% du temps dans l'EP des garçons, et sur 20% dans celle des filles. Là encore, son poids est fort, puisqu'il s'agit de la deuxième activité masculine, derrière la gymnastique sportive (35%) et de la première activité féminine, à égalité avec la gymnastique sportive. En classe de 1^{ère} et de Terminale, tous les élèves suivent le même régime. Chacun choisit une option principale, à laquelle il consacre au moins 50% de l'horaire total, les activités complémentaires relevant du temps qui reste. Lorsque l'on sait que ces deux années sont largement destinées à préparer les épreuves du baccalauréat, on devine aussi que les candidats n'échappent pas, malgré les apparences, à la pratique de l'athlétisme. Autrement dit, bien que le tableau synoptique le considère comme une activité importante mais ne se situant pas particulièrement au-dessus des autres, la répartition moyenne des séances types conseillée aux enseignants dit tout autre chose. Selon cette lecture, il doit être le support numéro un ou numéro deux selon le niveau de classe ou le sexe.

Mais la dimension sur laquelle on peut juger plus finement de l'importance accordée à l'athlétisme est sans doute l'espace qu'il occupe dans le programme détaillé des activités (cf. tableau 10). Dans ce qui constitue le cœur de ces instructions, les rédacteurs tentent de définir plus précisément les intentions pédagogiques et les objectifs visés pour chaque famille. Sur les vingt-sept pages que compte cette partie, les trois « sports de base » tiennent une place considérable : six pages pour l'athlétisme, six pour la gymnastique sportive et quatre pour la natation, soit une proportion de plus de 59% de l'espace total (22.2% pour l'athlétisme). Proportionnellement, les autres activités, bien qu'elles soient nettement plus nombreuses, font l'objet d'une attention bien moindre. Par cette stratégie éditoriale, les rédacteurs du texte n'ont donc pas besoin de souligner, par le verbe, l'attention particulière devant être apportée aux disciplines athlétiques, le nombre de pages suffisant de lui-même à le faire valoir.

Titre	Activité	Nombre de pages	Espace occupé		
Sports individuels d'adaptation au milieu naturel	Athlétisme	6	13	22.2%	48.2%
	Natation	4		14.8%	
	Sports de plein air	1.5		5.6%	
	EP utilitaire et professionnelle	1.5		5.6%	
Exercices à caractères gymnique ou expressif	Gymnastique sportive	6	10	22.2%	36.9%
	Gymnastique non sportive	0.5		1.8%	
	Danse et expression corporelle	3.5		12.9%	
Jeux et sports de coopération et d'opposition	Jeux pré-sportifs	1	4	3.7%	14.8%
	Sports collectifs	2		7.4%	
	Autres sports	1		3.7%	

Tableau 10 – Place consacrée aux différentes APS dans les IO de 1967

On peut alors s'étonner de lire qu'« *en raison du nombre d'heures restreint consacré à l'athlétisme dans les programmes scolaires, et afin d'éviter une dispersion préjudiciable à l'obtention d'acquisitions réelles et de progrès, il convient de faire un choix en limitant le nombre des spécialités de course, de saut et de lancer abordées. Dans le premier cycle notamment, un juste équilibre doit être conservé entre la pratique de ces trois types de spécialités athlétiques* »⁷⁷⁹. En d'autres termes, pour faire face à la concurrence d'un certain nombre d'activités sportives émergentes et préserver la qualité des apprentissages, il est conseillé aux enseignants de faire travailler les plus jeunes sur le modèle d'un triathlon, avant de poursuivre vers un approfondissement dans une ou deux spécialités. Lorsque l'on sait combien les difficultés matérielles sont importantes dans de nombreux établissements et que les examens continuent par ailleurs de valoriser le sprint, le saut en hauteur et le lancer du poids, on devine aussi que ces trois activités demeurent le principal menu auquel les élèves ont le droit de goûter durant une grande partie de leur scolarité. Dès lors, bien que des orientations soient données par les rédacteurs⁷⁸⁰ sur des disciplines restées jusqu'alors confidentielles (courses de haies, relais, triple-saut, saut à la perche, disque, javelot), celles-ci ont sans doute assez peu de portée sur le quotidien des pratiques. Malgré cela, elles donnent tout de même certaines indications sur les intentions recherchées. Pour les classes de 6^{ème}/5^{ème}, l'apprentissage de quelques gestes globaux est préconisé. L'objectif consiste à apprendre à reconnaître « *des sensations dans le mouvement* », en s'appuyant sur des formes de travail attrayantes, compétitives et sollicitant de nombreuses répétitions. D'une manière générale, l'enseignant est invité à faire courir, sauter et lancer ses élèves dans des situations variées et débarrassées des contraintes liées à l'étude du geste technique. Pour cela, le travail en parcours athlétique est une solution considérée comme judicieuse. Au cycle suivant

⁷⁷⁹ IO du 19 octobre 1967, p.11.

⁷⁸⁰ Les rédacteurs de la partie athlétisme sont Robert Rongy, Louis Laurin, Robert Vaussenat et Pierre Trouillon, tous enseignants dans l'académie de Grenoble.

(4^{ème}/3^{ème}/2^{nde}), comme les élèves ont une meilleure perception de la notion d'espace-temps et que leurs représentations mentales sont mieux développées, l'accent est mis sur le perfectionnement des gestes déjà appris. De nouvelles spécialités sont également introduites et le professeur est convié à porter son attention sur la quantité de travail qui, bien qu'elle doive être surveillée, est la condition indispensable pour qu'il y ait progrès. Dans les courses de résistance, des tests sont effectués sur des parcours de 500m à 1.000m pour les garçons et de 300m à 600m pour les filles⁷⁸¹. Au saut en hauteur, l'apprentissage du rouleau ventral est « *souhaitable* » pour les premiers et « *possible* » pour les secondes. Quant au saut à la perche et au triple-saut, le modèle est celui du monde fédéral puisque ces disciplines restent exclusivement masculines⁷⁸². Enfin, pour les classes de 1^{ère} et de Terminale, la préparation aux épreuves des examens et la spécialisation athlétique dans le cadre des séances à option sont les objectifs à suivre. Dans ce cas, « *la pratique des compétitions par équipes (classe, établissement, inter-établissement) est, en toutes circonstances, largement recommandée* »⁷⁸³.

4.4.3. L'athlétisme obligatoire au baccalauréat

Dans un compte-rendu d'audience qu'il accorde au SNEP au mois de décembre 1958, Maurice Herzog affirme vouloir « *revaloriser les épreuves physiques dans les examens et concours et créer un test permettant d'établir chaque année le niveau physique des jeunes français. Un BSP rénové pourrait devenir le " thermomètre " de cette valeur physique* »⁷⁸⁴. Si le syndicat est sensible à cette proposition, il n'en demeure pas moins réservé quant à la finalité élitiste qu'elle laisse sous-entendre et, pour pallier cela, souhaite y adjoindre une épreuve de gymnastique. Projet contre projet, des désaccords existent donc. Mais d'un autre côté, les intentions du Haut-commissaire entrent aussi en résonance avec les revendications institutionnelles du SNEP, qui voit ici une occasion de rehausser le statut de la discipline qu'il défend⁷⁸⁵. Malgré quelques divergences de points de vue, l'idée est acceptée et le décret n°59-

⁷⁸¹ De 500m à 600m pour les garçons en 6^{ème}/5^{ème}, puis de 600m à 1.000m en 4^{ème}/3^{ème}/2^{nde}. De 300m à 400m pour les filles en 6^{ème}/5^{ème}, puis de 400m à 600m en 4^{ème}/3^{ème}/2^{nde}.

⁷⁸² Au niveau international, l'IAAF ouvre le triple-saut aux femmes en 1990 et le saut à la perche en 1995.

⁷⁸³ IO du 19 octobre 1967, p.17.

⁷⁸⁴ Herzog, Maurice, « Compte rendu de l'audience accordée par Monsieur le Haut-commissaire à la Jeunesse et aux Sports le 17 décembre 1958 au bureau national de notre syndicat », *Bulletin du SNEP*, novembre-décembre 1958, p.3, cité in Puyo, Jean-Paul, *op.cit.*, 1984, p.78.

⁷⁸⁵ Attali, Michaël, « Syndicalisme et pédagogie. Une définition de l'EP au service de l'enseignant (1945-1981) », *STAPS*, n°61, 2003, pp.111-126. Sur la base d'une analyse de l'argumentaire syndical, l'auteur parle d'une « *activité pédagogique formelle* » du SNEP entre 1958 et 1969. Le syndicat va participer activement au processus de transformation de l'EP impulsé par l'arrivée de Maurice Herzog. Il s'agit désormais de définir une orientation pédagogique portée par « *des perspectives syndicales communes à tous les enseignants* ». Le syndicat impulse des orientations pédagogiques marquées. Mais cet investissement pédagogique reste formel dans la

1012 du 28 août 1959 donne à l'épreuve d'EP du baccalauréat un caractère obligatoire. Par cette décision, les pouvoirs publics en charge de l'EP scolaire entérinent un projet souhaité depuis la Libération⁷⁸⁶ et permettent une avancée sans précédent dans le processus de scolarisation. Pour autant, les oppositions sont nombreuses, notamment de la part des parents d'élèves et des responsables de l'Université française. Tandis que les premiers craignent plutôt le surmenage, les seconds s'opposent surtout à l'idée d'un « baccalauréat du muscle », dans lequel l'habileté au grimper de corde ou à la course pourrait venir compenser des lacunes en version latine. Aussi, pour que le projet aboutisse, les acteurs de l'EP acceptent certaines concessions, notamment sur la faible valeur du coefficient attribué⁷⁸⁷ ou sur la prise en compte des seuls points au-dessus de la moyenne. En d'autres termes, pour que cette avancée institutionnelle soit effective, il ne faut surtout pas que l'EP pénalise les candidats. Mais si la discipline pèse si peu dans le décompte final des notes, il faut alors convaincre qu'elle est utile, car sinon, elle risque de ne pas susciter grand intérêt. À partir du moment où l'élève a peu à y gagner et rien à y perdre, les chances sont minces qu'il fasse preuve d'une grande mobilisation à son égard. Conscient des limites imposées par cette obligation de façade, Maurice Herzog lance un appel aux parents, afin de les sensibiliser à l'importance de cette épreuve : *« parents ! Vos enfants, à l'école ou dans vos foyers, fournissent un travail intellectuel absorbant qu'il est nécessaire de compenser. Trop de parents [...] ne prêtent pas suffisamment d'attention à l'activité physique des enfants [...]. Or, l'éducation du corps, inséparable de celle de l'esprit, est un gage de santé et d'équilibre. Les activités physiques et sportives contribuent à l'éducation complète des enfants [...]. C'est la raison pour laquelle les épreuves d'éducation physique et sportives ont été rendues obligatoires au baccalauréat »*⁷⁸⁸. Encore une fois, on devine bien tout le paradoxe dans lequel le Haut-commissaire s'enferme : défendre le principe de l'imposition d'une discipline dont il sait qu'elle est fondée sur des supports fonctionnant sur le libre consentement. Comme le souligne Jean-Luc Martin, il *« mesure ici les limites d'une tactique consistant à s'appuyer sur le cadre scolaire mais à en refuser l'esprit, à en utiliser les possibles moyens de pression (obligation, évaluation aux examens) mais à demeurer convaincu que l'enthousiasme, le plaisir d'une*

mesure où il s'intéresse d'abord à des dimensions telles que les examens, l'organisation administrative de l'EP, la formation des enseignants, etc. Il reste donc assez éloigné des préoccupations pédagogiques.

⁷⁸⁶ En 1946, le comité consultatif national de l'hygiène scolaire et universitaire émet le vœu d'une épreuve d'EP obligatoire au baccalauréat, dans le but de lutter contre le surmenage intellectuel.

⁷⁸⁷ Coefficient 1.

⁷⁸⁸ *Bulletin du SNEP*, juillet-octobre 1959, p.36.

pratique peu contraignante, sont seuls susceptibles d'entraîner la jeunesse sur les chemins du stade »⁷⁸⁹.

Que retenir de cette nouvelle formule ? On relève tout d'abord qu'une fois de plus, comme l'athlétisme reste au cœur des épreuves d'EP à l'examen de fin d'études secondaires, les élèves des lycées le subissent plus qu'ils ne le choisissent. Mais malgré les apparences, la situation change ; car l'introduction d'un enchaînement gymnique contribue à en questionner l'hégémonie et, depuis 1941, jamais l'athlétisme ne s'est retrouvé dans une telle posture. L'analyse de l'arrêté du 5 octobre 1959⁷⁹⁰ permet en effet de voir que si le choix offert aux filles est plus restreint que celui proposé aux garçons (cf. tableau 11), le poids de l'athlétisme au baccalauréat diminue pour les deux sexes. En 1959, candidates et candidats passent entre une et deux épreuves athlétiques, au lieu de trois ou quatre auparavant (cf. tableau 12) : *« s'il est logique que, comme dans les disciplines intellectuelles, la supériorité des dons soit sanctionnée, il est important que l'effort et le travail assidu le soient aussi. C'est pourquoi, à côté des exercices sportifs et du grimper, a pris place une épreuve dite gymnique, attrayante certes parce que orientée vers la gymnastique moderne, la préparation aux mouvements rythmés et même la danse, mais qui demande au candidat une préparation soutenue et largement étalée dans le temps ainsi qu'un effort d'élaboration et d'imagination créatrice »*⁷⁹¹. Rendue obligatoire, l'EP ne doit surtout pas pénaliser. Trop favorables à l'expression des dons, les courses, sauts et lancers s'effacent donc au profit d'épreuves révélant le travail et l'assiduité. Tel est en tout cas le compromis trouvé entre le législateur et les porte-paroles syndicaux.

Arrêté du 5 octobre 1959	
Épreuves filles	<ul style="list-style-type: none"> - Enchaînement gymnique - Grimper de corde - Une épreuve d'athlétisme tirée au sort parmi saut en hauteur et course de vitesse - Une épreuve au choix parmi les épreuves d'athlétisme non tirées au sort, ou lancer du poids, ou lancer d'adresse, ou natation
Épreuves garçons	<ul style="list-style-type: none"> - Enchaînement gymnique - Grimper de corde - Une épreuve d'athlétisme tirée au sort parmi saut en hauteur, course de vitesse et lancer du poids - Une épreuve au choix parmi les épreuves d'athlétisme non tirées au sort, ou course de résistance ou natation

Tableau 11 – Épreuves d'EP obligatoires au baccalauréat (1959)

⁷⁸⁹ Martin, Jean-Luc, *op.cit.*, 2004, p.146.

⁷⁹⁰ L'arrêté du 23 novembre 1959 fixe le contenu de l'épreuve obligatoire d'EP dans les brevets d'enseignement de l'enseignement technique. Celle-ci est strictement identique à celle du baccalauréat.

⁷⁹¹ Circulaire n°1416 EPS-3 du 19 décembre 1959.

	1941	1945	1959	1963	1966
Garçons	80%	80%	25% à 50%	50%	33% à 75%
Filles	60%	60% à 80%	25% à 50%	50%	33% à 75%

Tableau 12 – Part occupée par l’athlétisme dans les épreuves d’EP du baccalauréat (1941-1966)⁷⁹²

En second lieu, on note que les règlements en vigueur ne sont guère différents des précédents. La circulaire n°1416 EPS-3 du 19 décembre 1959 souligne que, sauf prescription particulière, les codes de la FFA restent la norme : *« en ce qui concerne les épreuves de course, celle de vitesse sera subie individuellement, la course de résistance pouvant être organisée par groupe de six candidats au maximum »*. En d’autres termes, si les garçons se voient offrir la possibilité d’une confrontation se rapprochant du modèle fédéral par le biais de l’épreuve de résistance, les filles, quant à elles, sont condamnées à subir une version scolaire du sprint, seules dans leur couloir. Au saut en hauteur, on revient à la copie conforme de la pratique sociale de référence, c’est-à-dire trois essais pour tout le monde à chaque hauteur tentée. Quant au lancer du poids (3kg pour les filles et 5kg pour les garçons), les élèves bénéficient également de trois essais, l’engin ayant été augmenté d’un kilo pour tous par rapport à l’édition de 1945. Au plan réglementaire, les changements restent donc minimes. En revanche, ils le sont bien davantage sur la question des barèmes, puisque pour la première fois, *« ces épreuves sont cotées selon une nouvelle méthode qui permet l’ajustement des notes à l’âge et au sexe des candidats sans comporter l’inconvénient d’une limitation des performances à un minimum et un maximum entre lesquels s’effectuait jusqu’ici la cotation »*⁷⁹³. Dans tout ce qu’elle a de scolaire, cette circulaire représente *« le début d’un bachotage, [...] le début d’une ère d’évaluation qui place les élèves non plus devant leurs difficultés physiques, leurs faiblesses, leurs malformations mais devant un programme qu’il faut maîtriser pour avoir le baccalauréat »*⁷⁹⁴. Pour certains jeunes, le constat est identique : *« l’étude des mouvements nous prend tout notre temps. Nous n’avons plus le temps de jouer avec un ballon. C’est fort triste »*⁷⁹⁵, dit Pierre Jeand’heur, élève au lycée Michelet de Vanves. Quant à Laurence Pécheux, étudiante au lycée Jules Ferry de Paris, elle déclare : *« la gymnastique est devenue un cours comme les autres, je le déplore également »*⁷⁹⁶. Pire que cela, le tableau 13 montre même que la nouvelle table de cotation élaborée par Jean Lestessier (cf. infra, chapitre 4, §.2) a contribué à durcir les barèmes par rapport aux éditions

⁷⁹² Nous n’avons pas pris en compte l’épreuve de grimper de corde dans ce calcul.

⁷⁹³ Circulaire n°1416 EPS-3 du 19 décembre 1959.

⁷⁹⁴ Andrieu, Gilbert, *op.cit.*, 1992, p.49.

⁷⁹⁵ *L’Équipe*, article non daté (1961).

⁷⁹⁶ *Id.*

précédentes. Sur les sept cas que nous avons pris la peine d'étudier⁷⁹⁷ pour des notes standards de 05/20, 10/20, 15/20, et 20/20, dans 64.3% des cas, le barème est devenu plus sévère (cases rouges). Dans 17.8% des cas, il n'a pas changé (cases blanches) ou a été abaissé (cases vertes). Si les écarts de notes constatés sont majoritairement minimes, ils sont d'autant plus importants que les notes se situent dans le bas de l'échelle. On constate ainsi qu'à trois reprises (hauteur filles 15 ans et 60m garçons et filles 15 ans), une performance qui permettait d'obtenir 05/20 en 1945 est notée 00/20 à la table Letessier. Cela étant, l'épreuve reste largement accessible et semble montrer que les progrès sont là. En 1960, 83.2% des candidats obtiennent une note supérieure à 10/20 en athlétisme, contre 84.1% l'année suivante. Pour les candidates, ces chiffres sont respectivement de 59.3% et 79.4%, une correction dans les barèmes étant intervenue entre temps (cf. tableau 14). Pour Maurice Herzog, « *cette progression prouve donc que nous avons raison d'imposer l'examen* »⁷⁹⁸.

⁷⁹⁷ Pour effectuer le calcul, nous avons pris les performances correspondant aux quatre notes standards (05/20, 10/20, 15/20, 20/20) sur le barème de 1945, puis nous les avons cotées selon l'extrait de la table Letessier publié dans la circulaire n°1416 EPS-3 du 19 décembre 1959. En multipliant cette cote par trois et en se référant ensuite au tableau de conversion selon l'âge et le sexe, nous avons transformé le total sur 60 en note sur 20, ce qui permet ensuite d'effectuer une comparaison. Compte tenu de la lourdeur du calcul, nous nous sommes limités à sept cas d'études car les épreuves ayant changé et les catégories d'âge s'étant démultipliées, il aurait été extrêmement fastidieux de faire les mêmes comparaisons que celles que nous avons faites pour la période précédente.

⁷⁹⁸ CAC, versement 19770709/1. Interview de Maurice Herzog au journal *L'Aurore*. Article non daté, mais probablement de 1962-1963.

Épreuve	Barème 1945		Barème 1959		
	Note/20	Performance	Cote Letessier	Note/20	
Hauteur garçons 15 ans	05/20	0.80m	120	1.3/20	
	10/20	1.05m	220	9.3/20	
	15/20	1.26m	290	15.3/20	
	20/20	1.40m	330	18.7/20	
Hauteur garçons 17 ans	05/20	0.90m	165	2.7/20	
	10/20	1.15m	260	10/20	
	15/20	1.35m	320	14.7/20	
	20/20	1.50m	360	18/20	
Hauteur filles 15 ans	05/20	0.65m	40	00/20	
	10/20	0.90m	165	10/20	
	15/20	1.10m	240	16/20	
	20/20	1.24m	290	20/20	
Hauteur filles 17 ans	05/20	0.70m	70	0.7/20	
	10/20	0.95m	190	10.7/20	
	15/20	1.15m	260	16/20	
	20/20	1.32m	310	20/20	
60m garçons 15 ans	05/20	11''50	90	00/20	
	10/20	10''00	190	7.3/20	
	15/20	9''00	265	13.3/20	
	20/20	8''00	350	20/20	
60m filles 15 ans	05/20	12''50	30	00/20	
	10/20	10''80	135	7.3/20	
	15/20	9''60	220	14/20	
	20/20	9''00	265	18/20	
60m filles 17 ans	05/20	11''90	70	0.7/20	
	10/20	10''40	160	08/20	
	15/20	9''20	250	15.3/20	
	20/20	8''60	300	19.3/20	
Poids	Pas de comparaison possible car le poids des engins a été modifié				

Tableau 13 – Comparaison des barèmes d'athlétisme au baccalauréat (1945-1959)

	Garçons		Filles	
	1960	1961	1960	1961
Note d'EPS supérieure à 10	81.2%	78.4%	69.1%	80.6%
Note d'EPS inférieure à 10	18.8%	21.6%	30.9%	19.4%
Note d'athlétisme supérieure à 10	83.2%	84.1%	59.3%	79.4%
Note d'athlétisme inférieure à 10	16.8%	15.7%	40.7%	20.4%
Note de gymnastique supérieure à 10	47.7%	46.9%	50.8%	54.2%
Note de gymnastique inférieure à 10	52.3%	53%	49.2%	45.8%
Répartition des choix d'épreuves				
Saut en hauteur	29.3%	21%	38%	Imposé
60m	63%	65.4%	Imposé	28.6%
1.000m	7.7%	8.3%	-	-
Lancer du poids	Imposé	Imposé	24.3%	33.9%

Tableau 14 – Statistiques des notes et des choix d'épreuves au baccalauréat 1960 et 1961⁷⁹⁹

Après 1959, les changements sont mineurs. L'arrêté du 7 novembre 1962 maintient l'athlétisme au baccalauréat et renvoie l'épreuve de gymnastique au niveau de l'examen probatoire. Entre 1963 et 1966, garçons et filles sont évalués sur la base d'un grimper de

⁷⁹⁹ Jeunesse et Sports informations, n°3-4, août 1962.

corde, d'une course de 60m et d'une épreuve tirée au sort entre saut en hauteur et lancer du poids. Inscrit dans le cadre d'une réforme de l'examen, cet arrêté suscite à nouveau les émois du Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale qui, après avoir tenté de revenir sur le principe de l'obligation, maintient l'idée d'une prise en compte des notes supérieures à 10/20. Pour Maurice Herzog, cette décision est injuste, car elle laisse sous-entendre que « *les enfants faibles ne devraient pas faire de sport puisqu'ils risquent d'avoir moins de la moyenne. Or, nous voulons que ce soient surtout les enfants faibles qui pratiquent le sport, justement pour en faire des hommes forts* »⁸⁰⁰. Pour Raymond Marcillac, journaliste sportif, « *c'est faire un pas en arrière, car on peut dès lors être assuré que jamais les jeunes les moins doués physiquement ne pratiqueront le sport, alors que ce sont eux qui en ont évidemment le plus besoin. Une telle décision dénoterait la survivance d'un état d'esprit indigne d'une nation moderne. Le ministère de l'Éducation nationale se doit de maintenir l'EP au même titre que les disciplines intellectuelles* »⁸⁰¹. Un peu plus tard, l'arrêté du 24 décembre 1964 précise les épreuves pour la session de 1965. Il s'agit d'un 80m pour les garçons, d'un 60m pour les filles, d'une épreuve de grimper et d'un 50m nage libre. Dans les cas où l'organisation de la natation s'avèrerait impossible, elle est remplacée par le lancer du poids et le saut en hauteur pour les hommes, et par les sauts en hauteur et en longueur chez les femmes. Afin que celles-ci ne soient pas trop pénalisées dans cette dernière épreuve, le texte précise que si les trois tentatives sont nulles, la performance du dernier saut sera malgré tout mesurée en partant de l'endroit où a été posé le pied d'appel. Enfin, l'arrêté du 10 août 1967, fixant la nature des épreuves sportives dans les différents concours et examens, stipule qu'au baccalauréat « *les trois sports, athlétisme, gymnastique et natation constituent trois options. Les candidats (es) choisissent au moment de leur inscription une option principale et une option secondaire* »⁸⁰². Pour celles et ceux qui font le choix de l'athlétisme, le programme est des plus classiques. Comme d'habitude, vitesse, saut en hauteur et lancer du poids forment le trio gagnant. Mais de ce point de vue, l'année 1967 marque bien la fin d'une ère, car pour la première fois depuis 1941, le candidat peut passer outre la pratique des courses, des sauts et des lancers. Il est désormais accepté que ces disciplines ne soient plus incontournables (cf. tableau 15).

⁸⁰⁰ CAC, versement 19770709/1. Interview de Maurice Herzog au journal *L'Aurore*. Article non daté, mais probablement de 1962-1963.

⁸⁰¹ *Le Monde*, 11 octobre 1962.

⁸⁰² Arrêté du 10 août 1967, BOEN n°41 du 2 novembre 1967, pp.2595-2622.

	Épreuves
Arrêté du 07/11/1962	<ul style="list-style-type: none"> - Enchaînement gymnique à l'examen probatoire - Grimper de corde - 60m - Saut en hauteur ou lancer du poids par tirage au sort
Arrêté du 24/12/1964	<ul style="list-style-type: none"> - Enchaînement gymnique à l'examen probatoire - Grimper de corde - 80m garçons et 60m filles - Natation ou lancer du poids + saut en hauteur (garçons) - Natation ou saut en hauteur + saut en longueur (filles)
Arrêté du 10/08/1967	<ul style="list-style-type: none"> - Athlétisme, gymnastique et natation constituent trois options. Au moment de leur inscription, les candidats(es) choisissent une option principale (coefficient 3) et une option secondaire (coefficient 1). Pour les épreuves d'athlétisme, on a : <ul style="list-style-type: none"> - 80m, saut en hauteur, lancer du poids + grimper ou 1.000m (garçons) - 60m, saut en hauteur + lancer du poids ou grimper (filles)

Tableau 15 – Épreuves d'EP au baccalauréat 1962, 1964 et 1967

Conclusion

C'est donc à la charnière des années 1930-1940 que l'athlétisme commence à se diffuser progressivement dans l'enseignement secondaire français. Sur la base d'éléments à la fois axiologiques et contextuels, ses défenseurs argumentent en faveur de son institutionnalisation et tentent pour cela de justifier son impact éducatif auprès des élèves. En outre, grâce au soutien constant manifesté par les pouvoirs publics, son inscription dans les programmes et dans les épreuves d'EP aux examens finit par en faire un support central des leçons. Sa présence récurrente au baccalauréat sur l'ensemble de la période suggère d'ailleurs que cela a pu jouer à la fois sur les contenus d'enseignement dispensés aux lycéens préparant le diplôme, mais également sur la manière dont ceux-ci ont pu percevoir l'EP. À ce titre, et tout en assurant la mutation vers le sport, l'athlétisme sert donc bien le projet d'une scolarisation toujours plus achevée de la discipline, consistant à faire de celle-ci une matière scolaire à part entière, c'est-à-dire nantie des mêmes attributs que les autres. Là encore, le prestige du baccalauréat a sans doute pesé lourd. Mais en retour, il contribue aussi à l'enculturation sportive de la jeunesse, enculturation bien singulière toutefois puisque l'école dicte ses propres règles et transforme le modèle social de référence en une version aseptisée. Mis en œuvre dans des conditions souvent précaires, la plupart du temps imposé aux élèves, associé au contrôle des résultats et restreint à quelques épreuves seulement (sprint, saut en hauteur et lancer du poids), l'athlétisme donne alors le sentiment de n'être que le terne reflet de son homologue fédéral. Comme nous avons tenté de le mettre en évidence, la continuité des politiques sportives et scolaires menées par les gouvernements successifs entre 1941 et 1967 pour en diffuser la pratique, s'explique ni plus ni moins par la force des idées que par

celle des réalités professionnelles. Son utilisation s'imposait aussi, faute de mieux. Mais on ne peut toutefois ignorer que sa diffusion dans l'enseignement secondaire est également encouragée parce que les textes l'imposent. De ce point de vue, la détermination dont les autorités en charge de l'école ont fait preuve à son égard montre que les intentions sont réelles, quel que soit le régime en place et les orientations défendues. Cette détermination apparaît même parfois d'autant plus surprenante que ni la situation économique, ni le contexte scolaire ne s'y prêtent vraiment. Le plan de relance échafaudé sous la IV^{ème} République en est d'ailleurs une singulière illustration. Quoi qu'il en soit, l'étude des instructions officielles et des épreuves d'EP au baccalauréat démontre que l'intégration des courses, des sauts et des lancers dans les programmes et examens est à la fois effective et conséquente sur l'ensemble de la période. Mais bien que nécessaire pour mieux cerner le processus de scolarisation, l'analyse de ces enjeux institutionnels n'en est pas moins insuffisante. Car pour être jugé digne d'intérêt, pour être considéré comme représentatif de la culture scolaire, l'athlétisme doit aussi répondre à des exigences disciplinaires, liées à la construction de savoirs spécifiques et aux impératifs de l'évaluation. Qu'apprend-on aux élèves lorsque l'on enseigne le lancer du poids ou le saut en hauteur ? Existe-t-il des savoirs athlétiques scolaires et quelles en sont les caractéristiques ? Quels acteurs en sont à l'origine ? Voilà d'autres enjeux qu'il s'agit désormais de mettre à nu.

Chapitre 3 – DES ENJEUX DISCIPLINAIRES

Vers une typologie des savoirs athlétiques scolaires

Dans le temps d'une école qui change au rythme des réformes structurelles, la question des savoirs dispensés inscrit un autre débat à l'ordre du jour. Désormais, s'il semble indispensable que l'institution soit repensée dans son organisation globale, il apparaît tout aussi incontournable de réinterroger ce que l'on y enseigne. Dans cette adéquation entre moyens et objectifs se joue une reconfiguration des méthodes pédagogiques opposant les défenseurs d'une école traditionnelle à ceux d'une école plus ouverte sur le monde extérieur. Tandis que les premiers sont sensibles à l'utilisation du cours magistral, aux enseignements théoriques et savants, les seconds préfèrent une pédagogie moins directive, davantage centrée sur l'activité de l'élève et relative à des contenus plus diversifiés⁸⁰³. En EP, c'est globalement en ces termes que se pose le problème de l'introduction du sport dans les contenus d'enseignement. Car jusqu'à présent, celui-ci n'avait jamais véritablement eu sa place au sein des leçons. Prenant une ampleur toujours plus considérable au sein de la société et bénéficiant d'une audience non négligeable auprès de la jeunesse, de plus en plus d'éducateurs commencent à réfléchir sur ses éventuelles potentialités éducatives. Progressivement, ses atouts sont mis en avant pour que celui-ci devienne le moteur d'un renouvellement des pratiques pédagogiques et accroisse la représentativité culturelle de l'EP. Pour beaucoup, c'est par ce biais là que l'avenir de la discipline au sein de l'école est susceptible d'être garanti. Mais l'introduction d'un nouveau support ne se fait jamais immédiatement ni sans heurts. Car à l'instar de n'importe quel autre enseignement, l'EP doit d'abord faire la preuve de sa capacité à dispenser des savoirs. En outre, le problème est d'autant plus délicat que ceux-ci relèvent d'une dimension pratique et prennent largement le pas sur les connaissances abstraites comme c'est le cas par exemple dans les mathématiques ou les lettres, dont la reconnaissance sociale est bien plus importante⁸⁰⁴. De ce fait, dans leur volonté de légitimation, les acteurs de l'EP sont soumis aux impératifs d'une mise en forme académique de ces savoirs. C'est parce qu'ils sont capables de dire ce qu'ils enseignent, comment et pourquoi ils enseignent, qu'ils peuvent prétendre à l'affirmation de leur identité professionnelle. Mais tout ceci ne peut suffire. Encore faut-il que ces savoirs soient reconnus

⁸⁰³ Resweber, Jean-Paul, *Les pédagogies nouvelles*, Paris, PUF, 1999 (5^{ème} édition).

⁸⁰⁴ D'Enfert, Renaud & Kahn, Pierre (sous la dir.), *op.cit.*, 2010 et 2011.

comme tels par l'institution et soient révélateurs d'une certaine cohérence interne en vue d'intégrer les instructions officielles. En d'autres termes, le nouveau support doit fédérer autour de lui un « *programme d'études ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement, [...] [c'est-à-dire un] ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en œuvre selon un ordre de progression déterminé* »⁸⁰⁵. En définitive, l'introduction du sport en EP passe par l'édification d'un curriculum. Par cette nécessité, l'école impose ses normes à une discipline qui, en retour, doit prouver sa conformité pour s'y installer et y être reconnue. Et dans la mesure où l'école française valorise très largement les savoirs savants, tout ceci se joue d'abord autour de la fonction d'intellectualisation⁸⁰⁶. En important le sport, les enseignants d'EP sont peut être susceptibles d'insuffler de la modernité, mais ils sont surtout tenus de montrer combien le support est à même de générer des savoirs et savoir-faire dignes d'être appris. Par ce biais, la discipline entre dans une phase de didactisation, impliquant non seulement l'uniformisation des programmes et des méthodes, mais aussi la rationalisation accrue des procédures pédagogiques.

Concernant l'athlétisme, plusieurs acteurs sont à l'origine de propositions allant en ce sens. Pour certains, l'enjeu principal consiste à analyser la technique de course, de saut ou de lancer, tandis que pour d'autres, il porte sur la définition des contenus à transmettre ou bien encore sur la faisabilité des exercices à mettre en œuvre au sein des classes. Quelle que soit la perspective choisie par chacun d'entre eux, tous restent soumis à l'ensemble des contraintes liées à la formalisation des connaissances, conduisant d'une part à la délimitation de savoirs partiels, mais aussi à leur dépersonnalisation et à leur objectivation. Comme le souligne Michel Verret, « *une transmission scolaire bureaucratique suppose quant au savoir : 1° la division de la pratique théorique en champs de savoir délimités donnant lieu à des pratiques d'apprentissage spécialisées – c'est-à-dire la désyncrétisation du savoir ; 2° en chacune de ces pratiques, la séparation du savoir et de la personne – c'est-à-dire la dépersonnalisation du savoir ; 3° la programmation des apprentissages et des contrôles suivant des séquences raisonnées permettant une acquisition progressive des expertises – c'est-à-dire la programmabilité de l'acquisition du savoir* »⁸⁰⁷. Rédigées par des spécialistes de la question sportive, rendues publiques par le truchement d'ouvrages ou d'articles professionnels et organisées à des fins de normalisation des apprentissages, ces propositions guident certains

⁸⁰⁵ Champy, Philippe, Étévé Christiane, Forquin, Jean-Claude & Robert, André (sous la dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 2000 (2^{ème} édition), pp.239-243.

⁸⁰⁶ Arnaud, Pierre, *Les savoirs du corps*, Lyon, PUL, 1983.

⁸⁰⁷ Verret, Michel, *op.cit.*, 1975, pp.146-147.

enseignants dans leurs pratiques quotidiennes. Bien qu'elles ne pèsent sans doute pas de la même manière sur les certifiés, maîtres ou moniteurs, elles sont des outils aidant à l'élaboration des leçons et, à ce titre, elles incarnent un axe d'analyse incontournable dans le cadre de ce travail. Quels sont les acteurs à l'origine de ces propositions ? Que préconisent-ils ? Quelle vision ont-ils de l'athlétisme à l'école ? Qu'est-ce qui les lie, les distingue ou les oppose ?

Pour répondre à ces questions, il semble nécessaire de passer au moins par deux étapes. En premier lieu, il s'agit de procéder à l'identification des acteurs et de leurs espaces de publication. Cela doit notamment permettre de cerner l'ensemble des forces en présence et de soumettre chacune d'entre elles au crible de l'analyse. Mais si ce recensement est nécessaire pour une meilleure compréhension de l'objet d'étude, il reste malgré tout insuffisant pour qui ambitionne de s'attaquer à une typologie des savoirs athlétiques scolaires. Aussi, à une lecture verticale qui se serait révélée trop partielle doit s'ajouter une lecture plus transversale, permettant l'identification et la critique d'éventuels points de convergence ou de divergence entre les acteurs. C'est par ce double décryptage qu'il devient possible de tisser le maillage reliant toutes les propositions et de dépasser l'examen du traditionnel duo d'acteurs le plus prolifique : Maurice Baquet et Jean Vivès⁸⁰⁸. Ces personnalités, aussi influentes soient-elles, ne sont pas les seules. D'autres sont présentes et méritent tout autant d'être questionnées. Aussi, après avoir réalisé un tour d'horizon des différentes publications, une analyse croisée permettra d'en exhumer d'éventuels invariants. Comment ces propositions trouvent-elles une cohérence les unes par rapport aux autres dans la formalisation de savoirs athlétiques communs ? Quelle classification s'en dégage ? Il s'agira de montrer que l'élaboration de ces savoirs est soumise à la fois à des exigences de justification, de définition et de mise en œuvre, visant à faire de l'athlétisme un support privilégié de l'EP et garantissant la crédibilité de cette dernière au sein de l'institution scolaire.

1. Des acteurs au cœur des débats sur la définition des savoirs athlétiques scolaires

1.1. Maurice Baquet (1897-1965) : l'athlétisme au service du dressage corporel

Né en 1897 dans une petite commune de l'Oise, Maurice Baquet pratique très tôt l'athlétisme, la natation et le football au sein du Cercle Sportif d'Enghien. Ardent défenseur d'une approche plutôt éclectique du sport, sa trajectoire professionnelle reste néanmoins très

⁸⁰⁸ Roger, Anne & Bavazzano, Pierre, « Des activités athlétiques à l'école entre santé et performance », *STAPS*, n°94, 2011/4, pp.85-102.

liée à l'athlétisme. En 1919, année faste pour lui, il participe aux Jeux interalliés de Paris et sort major du stage des moniteurs sportifs de l'École de Joinville, institution qu'il intègre immédiatement comme adjudant moniteur d'athlétisme, de boxe et de football. Largement reconnu pour ses compétences⁸⁰⁹, on fait même appel à lui depuis l'étranger. Entre 1922 et 1926, il part en mission en Pologne pour préparer l'équipe nationale d'athlétisme en vue des JO de 1924. Dès son retour en France, il collabore avec les responsables de la FFA et entraîne dans les grands clubs parisiens du PUC et du RCF, avant de devenir responsable national pour la préparation des JO de Berlin. En 1933, il intègre l'ENEP en qualité d'enseignant puis y est nommé Directeur en 1938. À la Libération, il est promu à la direction technique de l'Institut National des Sports nouvellement créé, poste qu'il occupe jusqu'en 1960. Proche du PCF, il est par ailleurs élu en 1948 à la commission exécutive de la FSGT, fédération dans laquelle il milite activement pour faire rayonner ses opinions. D'un point de vue général, Maurice Baquet propose une éducation sportive organisée en trois étapes, chacune d'entre elles correspondant « à l'évolution physique, physiologique, psychologique et technique de l'individu »⁸¹⁰. La première repose sur le principe de l'initiation. Destinée aux élèves âgés de six à quatorze ans, elle vise à confronter ceux-ci à une forme élémentaire du sport et à l'assimilation des bases techniques élémentaires. Elle peut prendre deux formes : soit celle d'une initiation sportive généralisée, consistant à tester des pratiques diverses et variées, soit celle d'une initiation sportive spécialisée, dont le but est de laisser le jeune choisir le sport dont il a envie, sans nécessairement savoir s'il en a les aptitudes. Vient ensuite la période de l'orientation, entre quatorze et dix-huit ans, qui prolonge l'étape précédente et prépare la spécialisation en orientant les adolescents vers des activités convenant à la fois à leurs aptitudes et à leurs goûts. Le contrôle médical et morphologique, l'évaluation des performances et le respect du tempérament aident à cette orientation. Enfin, après dix-huit ans, l'entraînement sportif doit permettre aux individus les plus doués d'entrer dans la spécialisation et la compétition.

⁸⁰⁹ Certains témoignages contestent cependant cette idée. Voir notamment Thibault, Jacques, *Itinéraire d'un professeur d'éducation physique. Un demi-siècle d'histoire et d'éducation physique en France*, Nice, AFRAPS, 1992. À l'ENSEPS, Jacques Thibault suit les cours d'Étienne Ganjan et de Maurice Baquet. Du premier, il garde le souvenir d'un homme dispensant de fades cours théoriques et consacrant peu de temps à ses étudiants : « en dehors des cours théoriques assez ternes qu'il nous dispensait, je n'ai pas le souvenir d'avoir travaillé avec lui sur le terrain de façon méthodique » (p.79). Du second, le témoignage est accablant : « Maurice Baquet, quant à lui, était considéré comme un grand théoricien de l'éducation sportive. Au risque de décevoir les étudiants d'aujourd'hui qui, après avoir lu ses productions, le citent et s'y réfèrent, j'ai le regret d'affirmer qu'il était un bien piètre enseignant. Bégayant, rougissant, il alignait des phrases peu cohérentes et il était très difficile de transcrire en notes organisées le discours informe qu'il nous délivrait. Je me suis souvent interrogé pour tenter de comprendre l'abîme existant entre ses paroles et ses écrits. Après avoir supporté les premières il est malaisé d'ajouter foi aux secondes » (p.79).

⁸¹⁰ Baquet, Maurice, « Pourquoi ce choix du jeu et du sport comme bases d'activité ? », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°36, novembre-décembre 1954, pp.5-6.

Auteur plutôt prolifique, Maurice Baquet rédige deux ouvrages majeurs : « *Éducation sportive, initiation et entraînement* », publié en 1942 aux éditions Godin, et « *Précis d'initiation sportive à l'usage de l'enseignement primaire et des organisations de jeunesse* », paru chez Bourrellier en 1943. Déjà actif au moment de Vichy, dont on connaît l'intérêt porté aux activités sportives dans la formation des jeunes⁸¹¹, il est surtout à l'origine de nombreux articles dans la revue *Héraclès* et dans les *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, organes au sein desquels il décline ses conceptions du sport et de l'EP⁸¹². Si plusieurs de ses écrits concernent la question de l'entraînement sportif et de la haute performance, il s'adresse aussi aux éducateurs et enseignants, dont les publics sont beaucoup plus jeunes et forcément moins spécialisés. En ce sens, il cherche à faire valoir des compétences professionnelles affirmées, diversifiées, liées au terrain et susceptibles de déboucher sur des propositions concrètes. Soucieux de défendre l'initiation sportive comme prolongement de l'EP de base, il considère le sport comme un outil pourvu d'une certaine attractivité auprès des jeunes et dont il faut tenir compte : « *la pratique du sport répond à un besoin moderne et c'est montrer une véritable connaissance de la psychologie de la jeunesse que l'encourager* »⁸¹³. Pratiqués individuellement ou collectivement, les sports sont un moyen de développer la personnalité de l'enfant, la confiance en soi, le courage, la persévérance ou la morale. Toutes les activités sont propices à l'atteinte de ces objectifs pourvu qu'elles soient bien conduites. En effet, « *le sport a des vertus, mais des vertus qui s'enseignent. Il ne faut pas laisser s'exercer ou jouer l'enfant sans lui imposer de temps à autre une manière de faire ou de se comporter qui soit conforme à la règle, c'est-à-dire à la technique de base, ou à la discipline du jeu* »⁸¹⁴. Dans ce cadre, l'athlétisme tient une place tout à fait essentielle, à la fois comme fondement de l'éducation sportive mais aussi comme révélateur de la valeur physique individuelle. Chez Maurice Baquet, EP et sport sont donc complémentaires. Tandis que l'EP « *doit tendre à améliorer et à développer les qualités physiques et morales d'un sujet [...], le sport, au contraire, vise à l'utilisation et accessoirement, au développement de ces mêmes qualités* »⁸¹⁵.

Sa pensée transparaît très largement dans le « *Projet de doctrine d'éducation sportive* »⁸¹⁶, établi par l'INS en 1945, et dont il est le rapporteur. L'EP y est considérée comme l'ABC du sport, comme sa grammaire. Il n'y a donc pas d'incompatibilité entre les deux, la première relevant simplement de l'école et le second de l'association sportive. La

⁸¹¹ Gay-Lescot, Jean-Louis, *op.cit.*, 1991.

⁸¹² Dans les années 1940, il écrit aussi dans le journal *L'OSSU*.

⁸¹³ Baquet, Maurice, *op.cit.*, 1950, p.3.

⁸¹⁴ *Id.*

⁸¹⁵ Baquet, Maurice, *Éducation sportive, initiation et entraînement*, Paris, Godin, 1942, p.9.

⁸¹⁶ CAC, versement 19860446/2. *Projet de doctrine d'éducation sportive*, établi par l'Institut National des Sports.

théorie développée est celle de la polyvalence, à laquelle chaque jeune doit se confronter pour pouvoir choisir ensuite, en toute connaissance de cause, sa propre discipline ou son sport favori selon ses dons, ses goûts et ses aptitudes. Pour Maurice Baquet, il est essentiel que l'école prépare à cela, notamment par une EP générale, polyvalente, et dans laquelle tous les sports ont droit de cité. Tous les sports ? Oui, mais pas sur le même plan. Ceux-ci sont classés en deux grandes familles : les sports individuels d'un côté (athlétisme, natation, agrès, grimper, lutte, boxe...) et les sports collectifs de l'autre (volley-ball, basket-ball, football...). Si chacun d'entre eux peut servir à l'initiation sportive des scolaires, les premiers sont d'abord préparatoires aux seconds car ils possèdent une valeur particulière pour le développement des qualités physiques et morales. Une hiérarchie existe donc dans son esprit, hiérarchie au sein de laquelle l'athlétisme occupe le plus haut rang : « *qu'il se trouve sur le stade ou en campagne, l'enfant doit être initié avant tout à l'athlétisme, base du sport, et base de l'éducation sportive individuelle* »⁸¹⁷. Sports individuels – courses, sauts et lancers en tête – sont ainsi fort logiquement recommandés chez les plus jeunes, entre dix et douze ans, période où l'enfant est encore vierge de toute mauvaise habitude motrice et où ses facultés d'imitation sont optimales, mais aussi parce que les gestes techniques qui les composent sont complexes et longs à acquérir. Autrement dit, c'est parce qu'ils dressent à l'effort, au travail et à la précision motrice qu'ils sont éducatifs. De leur côté, les sports collectifs jouissent d'une tout autre image. Plus récréatifs, plus amusants, valorisant les contacts avec autrui et sans doute moins coercitifs, ils attirent davantage les élèves. Pour cette raison, ils ne peuvent pas être « *encouragés au même degré que l'EP ou les sports individuels, dits sports de base* »⁸¹⁸ et c'est donc par une direction plus stricte de ces jeux sportifs collectifs que l'enseignant peut « *obliger l'enfant à se plier, à se soumettre, à obéir* »⁸¹⁹. Par cette posture idéologique, Maurice Baquet cherche d'abord à montrer que le sport n'est pas intrinsèquement éducatif et que son audience auprès des jeunes est surtout prétexte à utiliser un outil qui, sous couvert de quelques orientations pédagogiques bien menées, doit permettre de les soumettre à l'autorité de l'adulte : « *le sport doit être une école de discipline individuelle ou collective* »⁸²⁰. En définitive, de cette classification binaire découle l'idée selon laquelle l'athlétisme fait partie des activités à privilégier, dans la mesure où il incite l'individu à se construire une idée assez précise de sa valeur. Sport mesuré, il possède un potentiel éducatif affirmé. Non seulement il hiérarchise les performances, mais au-delà, normalise aussi l'activité gestuelle, les

⁸¹⁷ Baquet, Maurice, *op.cit.*, 1950, p.4.

⁸¹⁸ Baquet, Maurice, *op.cit.*, 1942, p.10.

⁸¹⁹ *Ibid.*, p.12.

⁸²⁰ *Ibid.*, p.13.

comportements et le caractère. Dans une école très attachée à valoriser un modèle éducatif traditionnel, où le maître détient le pouvoir, cette dimension est essentielle et en fait un support fondamental. À travers ces caractéristiques se joue la question d'une éventuelle compatibilité entre l'EP et les autres disciplines scolaires, vis-à-vis desquelles l'homomorphisme est recherché.

Dans le « *Précis d'initiation sportive* », Maurice Baquet consacre 69 pages aux courses, sauts et lancers, contre 21 seulement à l'ensemble des six autres sports étudiés⁸²¹. Il y propose notamment tout une série de séances d'initiation aux différentes disciplines athlétiques, destinées à des enfants de dix à seize ans, et découpées en trois temps : mise en train, éducation technique et apaisement. Pour l'essentiel, l'échauffement est court⁸²². Il se compose d'exercices de mobilisation articulaire et d'assouplissements qui varient selon les spécificités de chaque discipline (élévation des genoux, genuflexions, circumductions de bras, mobilisation du tronc...). Ensuite, l'analyse détaillée du corps de la séance montre que les exercices à finalité d'apprentissage technique sont justement très centrés sur la parfaite maîtrise gestuelle. Sur les haies, par exemple, les enfants assistent d'abord à une démonstration du franchissement courue puis marchée, selon une approche chronologique du geste. À ce moment, l'attention est portée sur l'enchaînement des phases essentielles du mouvement, c'est-à-dire l'élévation du genou de la jambe avant, puis l'engagement du pied derrière l'obstacle et le retour de la jambe arrière repliée sur la cuisse. Placés en colonne, les élèves répètent ce franchissement d'obstacle une quinzaine de fois en marchant afin de créer l'automatisme. Ensuite, par le biais d'exercices à la fois statiques et analytiques, on leur explique comment élever latéralement la jambe tout en fléchissant le tronc et comment se tenir en équilibre sur un seul appui pédestre. Enfin, l'initiation s'oriente vers plusieurs passages d'une seule haie en petites foulées, avant de s'achever par le franchissement de deux obstacles. Ainsi, dans une organisation globale de la classe où les évolutions de chacun sont contrôlées, l'élève apprend à distinguer les phases constitutives du geste selon une logique de progressivité, allant de l'analytique au global, du simple au complexe et du lent au rapide. C'est donc à partir d'exercices « à vide », c'est-à-dire sans obstacle, ou sur un franchissement marché, que les différents éléments techniques sont étudiés, exactement comme lorsque l'on apprend ses déclinaisons latines par cœur avant de passer au crible du thème ou de la version. À ce travail analytique et préparatoire succèdent des passages à allure progressive censés déboucher sur une pratique de l'épreuve officielle, codifiée en termes d'intervalles et de hauteurs de haies. Finalement, à travers ses propositions, Maurice Baquet donne le sentiment

⁸²¹ Lutte, volley-ball, basket-ball, football, handball, rugby.

⁸²² Maurice Baquet préconise un échauffement de 5' pour une séance technique d'une durée totale de 30'.

que l'initiation sportive porte avant tout sur des axes techniques, faisant de l'athlétisme une activité susceptible de générer des savoirs formalisables et donc justifiés au regard d'une institution telle que l'école. Dans son discours, l'attention est focalisée sur la description du geste et sur ses caractéristiques fondamentales, où l'expert incarne la référence absolue, exactement comme l'homme de science domine ses mathématiques ou sa physique. Mais l'essentiel du propos se veut d'abord pragmatique et, à ce titre, une large partie de celui-ci est dédiée aux propositions pédagogiques. Au « quoi faire », Maurice Baquet ajoute le « comment faire » en déclinant un certain nombre d'exercices concrets.

Dans ce combat en faveur du sport, l'athlétisme revêt un caractère particulier, non seulement par le volume dactylographique occupé, mais aussi parce que son enseignement est en permanence relié aux idéaux scolaires : *« c'est en courant, en sautant, en lançant, et il faut bien aussi l'avouer, en jouant, qu'il [l'élève] acquerra la connaissance de sa valeur physique. Les exercices de course, saut, lancer et grimper, ainsi que la natation, sont d'ailleurs imposés, non seulement au BSP, mais encore dans la plupart des examens physiques scolaires et universitaires. Grâce à eux, le maître connaîtra les faiblesses et prédominances physiques de ses élèves : vitesse, adresse, résistance, force. De temps à autre, la prise de performances lui permettra de contrôler les résultats et les progrès »*⁸²³. Dès lors, les dimensions auxquelles Maurice Baquet rattache l'athlétisme apparaissent donc clairement. Jugé indispensable à l'initiation sportive de l'enfant, il devient implicitement obligatoire pour qui cherche à bien conduire son EP, caractéristique d'autant plus forte qu'il figure massivement au programme des examens scolaires et universitaires, et qu'il fait donc partie, à ce titre, des enseignements rendus incontournables. À l'obligation s'ajoute alors la sanction de l'évaluation et du jugement. Il est en outre essentiel pour le maître car la mesure des performances permet à celui-ci de mieux connaître ses élèves, de les regrouper plus harmonieusement et de rendre son enseignement plus rationnel, par un meilleur dosage de l'exercice. De ce fait, l'athlétisme devient un bon support pour contrôler les progrès physiques de l'élève et, dans le même temps, permettre à l'enseignant de faire la démonstration de son impact éducatif sur les organismes. À travers ce choix, logique sportive et logique scolaire deviennent donc compatibles, Maurice Baquet envisageant le sport comme un procédé pédagogique à part entière. Selon lui, c'est en proposant des supports motivants et en créant le plaisir que le goût de l'effort peut naître chez les élèves. L'époque n'est plus à développer les poumons, le cœur ou les muscles pour pratiquer l'athlétisme, mais bien de courir, sauter et lancer pour solliciter les grandes fonctions organiques. Pour autant, il n'est pas non plus question de soumettre les

⁸²³ Baquet, Maurice, *op.cit.*, 1950, p.4.

jeunes au joug de l'entraînement, celui-ci étant individuel, destiné aux initiés et surtout consacré au perfectionnement et au développement. L'enseignant doit lui préférer l'initiation sportive, réservée à l'apprentissage des bases techniques et aux compétitions élémentaires, mais aussi plus collective et mieux adaptée aux débutants. En d'autres termes, la méthode sportive promue par Maurice Baquet joue à la fois sur la dimension préparatoire et sur la dimension spécifique de l'EP (EP généralisée et spécialisée). C'est en combinant ces deux éléments qu'il devient possible de servir la formation sociale (rapport aux autres), corporelle (développement physique) et technique (apprentissages gestuels) de l'individu. Outil à valoriser, le sport ne doit plus être considéré « *comme un passe-temps frivole, un amusement ou une distraction sans valeur [...]. [Il faut désormais] examiner par quels procédés il pourra servir à l'amélioration de l'homme et de la société* »⁸²⁴ qui, en ce début des années 1950, sont encore soumis aux affres de la reconstruction. Si dans cette perspective d'initier la jeunesse à tous les sports, les courses, sauts et lancers tiennent un rôle majeur, « *il ne s'agit pas d'orienter seulement vers l'athlétisme, mais également vers toutes les autres spécialités [...]. À chaque sport correspond un ensemble de qualités déterminées avec prédominance de certaines : le caractère, les affinités, le milieu, précisant le choix définitif. C'est bien souvent l'association de qualités physiques et du caractère au type morphologique d'un sujet qui déterminera sa spécialité* »⁸²⁵. En ce sens, bien que Maurice Baquet soit considéré comme l'un des promoteurs de l'athlétisme dans l'EP scolaire, il apparaît avant tout comme un défenseur du sport en général.

1.2. Jean Vivès (1921-1999) : un athlétisme entre héritage hébertiste et méthodes actives

Également défenseur de la méthode sportive, Jean Vivès se distingue néanmoins de son prédécesseur par une production bibliographique davantage centrée sur l'athlétisme. Né en 1921, il suit ses études à l'ENEPS durant l'occupation, puis enseigne à l'ENSEP entre 1949 et 1973. Connu pour être l'un des fondateurs de la revue *EPS*, il est également un athlète confirmé. Par deux fois, il remporte le titre de champion de France universitaire du 400m (1942 et 1943), puis devient entraîneur au PUC, où il forme de nombreux athlètes. En 1949, il publie, en collaboration avec André Leroy⁸²⁶, un ouvrage intitulé « *Pédagogie sportive et athlétisme* », dans lequel il se penche sur une analyse scientifique et technique du geste de

⁸²⁴ Baquet, Maurice, « Le jeu et le sport dans l'éducation moderne », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°1, janvier 1949, p.2.

⁸²⁵ Baquet, Maurice, « L'orientation sportive », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°4, juillet-août 1949, p.2.

⁸²⁶ Professeur d'EP au CREPS de Roubaix.

haut niveau mais également sur la proposition d'une méthode d'enseignement des différentes spécialités. Succès important, ce livre est réédité à plusieurs reprises et devient vite un incontournable dans la formation des futurs enseignants d'EP. Auteur de nombreux articles dans les *Notes Techniques de l'ENSEP*, la revue *EPS* ou le *Journal de l'OSSU*, les dimensions liées à la technique, à la pédagogie et à l'entraînement sont ses principaux sujets de prédilection. En outre, dans les années 1950, il rédige la série des « *Guides du jeune athlète* », sortes de manuels d'entraînement et de perfectionnement à destination des scolaires, qui connaissent, eux aussi, une certaine popularité. En 1967, il fait partie du Cercle d'Études Athlétisme de l'ENSEP, collectif à l'origine d'une série d'articles sur la pratique de l'athlétisme dans les établissements du premier et du second cycle. À l'instar de Maurice Baquet, Jean Vivès fait partie des auteurs les plus prolifiques de sa génération. Ses écrits présentent notamment la particularité de s'adresser à des publics variés (enseignants, éducateurs, entraîneurs, athlètes débutants ou confirmés), même si son discours est d'abord celui d'un spécialiste. Il se présente ainsi comme un cadre technique pointu sur l'analyse du mouvement et de ses justifications scientifiques. Pour lui, cette recherche de rationalité s'inscrit dans un contexte où les productions littéraires en matière de sport sont en forte augmentation et où les Français sont attirés vers les publications étrangères. À ce titre, il comble donc un vide.

Sur le fond, le discours développé dans « *Pédagogie sportive et athlétisme* » est volontairement précis car il s'adresse d'abord à des pédagogues spécialistes des activités athlétiques. Il dénote donc quelque peu de la majorité des ouvrages de l'époque, dont la tendance est de tomber dans l'anecdotique et dans le récit. Il s'agit bien ici d'un traité de pédagogie, construit comme un instrument de travail destiné aux cadres et écrit dans la perspective d'aider à la formation des jeunes athlètes. Son objet consiste à définir « *une méthode d'enseignement collectif et individuel du geste sportif et plus particulièrement des gestes de l'athlétisme* »⁸²⁷. Pour cela, les auteurs disent vouloir s'appuyer sur l'école active, courant de la pédagogie moderne visant à rompre avec les méthodes traditionnelles pour laisser davantage de place à l'expression de la personnalité de l'enfant, à l'accomplissement de soi et à l'expérience vécue⁸²⁸. Ils se positionnent donc dans la perspective d'une EP à la fois renouvelée sur le plan pédagogique, mais aussi rendue plus moderne grâce au sport. En outre, afin d'asseoir leur crédibilité, André Leroy et Jean Vivès se montrent soucieux de justifier leurs analyses au regard de données scientifiques. Ainsi en va-t-il du crédit de ce

⁸²⁷ Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.7.

⁸²⁸ Gutierrez, Laurent, Besse, Laurent & Prost, Antoine (sous la dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, PUG, 2012.

qu'ils proposent et de la valorisation du métier d'enseignant d'EP : « *en montrant à quel point les questions touchant à l'athlétisme sont étroitement liées à la connaissance de la machine humaine, des lois de la mécanique et de la physiologie et combien il serait vain de vouloir les résoudre uniquement par des méthodes empiriques* »⁸²⁹. En définitive, l'essentiel de l'ouvrage porte sur l'analyse du geste athlétique, sur la description des principales techniques inhérentes à chaque spécialité, les orientations pédagogiques n'arrivant qu'en complément des propositions⁸³⁰. Dans un premier temps, si les auteurs se positionnent en faveur du sport comme moyen d'éducation, il ne s'agit pas d'en soutenir n'importe quelle forme. La conception qu'ils défendent est celle d'un sport nanti de morale, d'honnêteté et de loyauté. Seule cette condition permet de répondre aux enjeux éducatifs et, en conséquence, un certain nombre de lois éthiques doivent encadrer l'activité de l'athlète. Sans nier les méfaits physiques et moraux du sport qu'ont exposé nombre de ses détracteurs (blessures, déficiences organiques, surmenage, tricheries, professionnalisme, exacerbation du culte du corps...), ils refusent également de céder à la tentation d'une vision enchantée, dans laquelle celui-ci ne serait couvert que des vertus les plus saines : « *dangers et avantages sont inhérents au sport. C'est dire que, selon l'esprit et la mesure apportés à le pratiquer, on augmente l'importance des uns et on diminue celle des autres, ou inversement* »⁸³¹. Pour autant, éliminer le danger conduirait à énucléer le sport, c'est-à-dire à le dénaturer, à lui ôter tout ce qui fait son identité et le rend attractif. Celui-ci plaît aux jeunes justement parce qu'il est lié à la lutte, au record et à l'opposition. Mais il peut devenir un danger pour celui qui ne sait pas forcément se mesurer ou se contrôler. Aussi, il peut revêtir une dimension utilitaire dans l'éducation dès lors qu'il est contrôlé et mesuré. À ce niveau, l'enseignant joue le rôle d'accompagnateur, de guide ou de conseil auprès des pratiquants. Il le met en œuvre utilement en apprenant à le doser : « *conscient à chaque instant de l'importance de son rôle, il s'attachera à donner à la jeunesse un enseignement dûment contrôlé, tant au point de vue organique que nerveux et moral, en prenant soin de le conduire en progression pédagogique* »⁸³². Pour André Leroy et Jean Vivès, l'athlétisme peut donc être un formidable moyen d'éducation générale, à condition d'être pris en charge par des enseignants compétents et sachant dépasser les simples apprentissages techniques pour transmettre des valeurs dont la portée va au-delà de l'enceinte du stade (altruisme, honnêteté...). Par cette posture, ils se

⁸²⁹ *Id.*

⁸³⁰ 20 pages sur les 355 que compte l'ouvrage.

⁸³¹ Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.12.

⁸³² *Ibid.*, p.13.

positionnent dans la stricte continuité de Maurice Baquet, dont ils reprennent d'ailleurs la devise⁸³³.

Si au départ la réflexion porte sur le sport, elle s'oriente bien vite sur l'athlétisme, défini comme un ensemble d'exercices dérivés des activités naturelles et se déclinant selon la liste des épreuves olympiques. De ce point de vue, l'héritage hébertiste apparaît des plus formels puisque dans ce choix, tous les gestes autres que les courses, sauts et lancers codifiés selon les règles internationales ne sont pas pris en compte. Le raccourci est rapide, et même si les auteurs se revendiquent insidieusement d'une filiation utilitariste, le modèle utilisé n'est autre que celui de la pratique sociale de référence. Sortis de leur cadre d'origine, « *ces exercices prennent un caractère sportif du fait d'une lutte contre un adversaire, le mètre ou le chronomètre [...]. En athlétisme, on lutte contre le temps, contre l'espace qui s'ajoutent toujours aux adversaires pour rendre cette lutte plus âpre et plus sévère* »⁸³⁴. À partir de là, les spécialités sont divisées en trois catégories : les spécialités « *quasi-naturelles* », où les formes sportive et naturelle présentent de nombreuses similitudes (cas de la course) ; les spécialités « *quasi-techniques* », où les gestes sont entièrement construits pour répondre aux prescriptions réglementaires (cas du lancer du poids) ; enfin, les spécialités dites « *mixtes* », se situant quelque part entre les deux précédentes (cas du saut en longueur). Pour initier les élèves à l'ensemble de ces spécialités, André Leroy et Jean Vivès proposent de procéder en trois temps, selon les caractéristiques liées aux développements physique et psychologique. Dans la première période, entre dix et quatorze ans, le travail porte sur la coordination motrice générale et sur l'apprentissage des techniques élémentaires. Il s'agit de procéder à un développement de la motricité globale, où la symétrie tient une place importante. L'élève apprend donc à courir, sauter et lancer, tant à droite qu'à gauche. Le temps de la grande enfance est aussi un moment où s'organise l'éveil de l'esprit sportif par une confrontation aux formes jouées de compétitions, durant lesquelles les enfants apprennent à respecter les principales règles du jeu et les décisions de l'arbitre. Partant du principe qu'à cet âge ces derniers sont demandeurs de mouvement, d'activité, de justice et de discipline, les auteurs préconisent une leçon gaie, active et divertissante. L'enseignant s'appuie donc sur plusieurs spécialités, sans s'éparpiller pour autant, et privilégie l'utilisation d'exercices globaux et préparatoires. La stratégie consiste alors à partir du geste naturel pour se rapprocher progressivement de sa forme sportive. Enfin, sur un plan motivationnel, l'émulation s'entretient par l'utilisation de jeux collectifs et par la valorisation de repères sur soi (auto-

⁸³³ « *Le sport a des vertus, mais des vertus qui s'enseignent* ». Maurice Baquet, cité ici par Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.13.

⁸³⁴ *Ibid.*, pp.24-25.

émulation). Un peu plus tard, à l'adolescence (14-17 ans), débute la véritable initiation technique, période où l'on apprend à affiner et à perfectionner les coordinations. Ici encore, le travail symétrique reste d'actualité car l'heure n'est pas à la spécialisation. Dans le souci d'encourager le développement de l'esprit sportif, l'émulation continue d'être valorisée, mais avec l'impérieuse nécessité d'apprendre aux élèves à se canaliser et à doser soigneusement leurs efforts. La leçon, quant à elle, doit viser le perfectionnement technique et moral par une étude plus rationnelle des différents gestes. Dans cette optique, les méthodes actives sont censées jouer un rôle prépondérant en sollicitant la participation des élèves à la recherche de solutions, même si les auteurs semblent être ici davantage influencés par l'effet de mode que capables de faire de véritables propositions. Il s'agit de leur laisser l'initiative de proposer des idées, « *quitte à leur démontrer, s'il y a lieu, l'inexactitude ou l'insuffisance* »⁸³⁵. S'en suit enfin la période de la jeunesse, entre dix-sept et vingt-et-un ans, moment où l'initiation technique s'achève pour laisser la place à une phase d'application dans laquelle la compétition revêt une importance toute particulière. Autrement dit, l'affrontement se mérite pour celui qui a su se montrer assidu à la tâche. À cette étape, si les exercices globaux font toujours partie du programme, ils s'effacent malgré tout au profit de la spécialisation et du travail unilatéral par les exercices spéciaux. Pour André Leroy et Jean Vivès, c'est donc par cette logique de progression que l'athlétisme peut trouver du crédit dans le second degré et que son enseignement portera ses fruits : « *un gros effort, certes, s'amorce dans les écoles en faveur des activités physiques. Cet effort doit être encouragé, élargi, intensifié de manière à former un nombre toujours plus grand de sujets sains, prêts à l'action, parmi lesquels on trouvera sans peine, le moment venu, des athlètes de valeur. À ce prix seulement notre athlétisme progressera et pourra atteindre le rang qu'il devrait occuper* »⁸³⁶.

Mais en plus d'être consacré au champ scolaire, leur ouvrage verse aussi dans l'originalité en proposant un véritable « *programme général d'initiation à l'athlétisme pour les établissements du second degré* »⁸³⁷ (Annexe 10). Il y a donc bien une volonté manifeste de leur part de proposer une organisation cohérente de l'enseignement de l'athlétisme dans les collèges et les lycées, orientation jusqu'à lors inédite. Dans cette perspective, l'enjeu est avant tout disciplinaire puisqu'il s'agit ni plus ni moins de s'aligner sur les autres matières en définissant un programme d'étude : « *si l'on désire obtenir des résultats satisfaisants dans ce domaine, il nous semble nécessaire d'opérer comme on le fait dans les autres disciplines. Le programme de mathématiques ou d'histoire d'un élève de 3^{ème} ou de 1^{ère} est nettement défini.*

⁸³⁵ *Ibid.*, p.33.

⁸³⁶ *Ibid.*, p.31.

⁸³⁷ *Ibid.*, p.37.

Pourquoi n'en serait-il pas de même en EP et en initiation sportive ? »⁸³⁸. L'élaboration d'un tel programme présenterait de nombreux avantages, non seulement dans le but de définir les apprentissages, mais aussi pour asseoir la crédibilité des enseignants d'EP. Il permettrait par exemple d'indiquer les spécialités inscrites à l'emploi du temps de chaque classe, d'empêcher certains professeurs de n'enseigner que tel ou tel sport en fonction de leurs préférences, ou bien encore d'éviter l'éternel recommencement des leçons. En outre, il autoriserait l'introduction « dans tous les examens scolaires, en plus d'épreuves cotées, [d'] une épreuve de démonstration-explication d'exercices physiques et de gestes sportifs. La somme des deux notes (démonstration-explication et performance) traduirait plus fidèlement la valeur personnelle et la qualité du travail exécuté pendant la scolarité »⁸³⁹. Avec un peu d'avance, André Leroy et Jean Vivès décident ici de jouer la carte de l'évaluation formative et de ne pas accepter la toute puissance de la seule performance, condition à respecter pour que l'EP récompense davantage l'effort ou le mérite et se démarque ainsi d'une logique strictement sportive. Par sa cohérence, ce programme permettrait également aux élèves de sortir du lycée avec une formation sportive presque complète, illustrant par là que l'EP s'intègre dans des logiques scolaires de préparation à la vie future. Enfin, toujours dans le respect de cette orientation, il serait ouvert à l'ensemble des sports considérés comme essentiels⁸⁴⁰.

Plus concrètement, l'élève est d'abord soumis à une orientation sportive générale en 6^{ème}/5^{ème}/4^{ème}, sorte de « dégrossissage » technique dans lequel il pratique la vitesse, les courses de haies, des lancers simples (gaulles, balles), les sauts en hauteur et en longueur, ainsi que d'autres sports. Dans un deuxième temps, entre la 3^{ème} et la 1^{ère}, s'ouvre une phase de perfectionnement technique dans un certain nombre de spécialité au choix du professeur. À titre d'illustration, trente heures sont proposées en 3^{ème} (demi-fond, vitesse, relais, hauteur en retournement, javelot, poids), vingt heures en 2^{nde} (cross, haies, hauteur en rouleau, longueur, triple saut, poids) et dix heures en 1^{ère} (perche, disque et perfectionnement général). À ce stade, l'enseignant est censé approfondir les apprentissages en s'appuyant prioritairement sur des leçons à caractère technique. Enfin, en classe de terminale, l'élève est orienté vers un entraînement contrôlé, à base de renforcement physique et d'entraînement. L'objectif est alors de l'orienter vers une pratique en club et d'engager la spécialisation. Au plan pédagogique, l'accent est mis sur l'importance donnée à la juste perception des sensations dans le mouvement. Pour cela, l'éducateur peut faire appel à des images tactiles, visuelles, musculaires ou auditives afin de faire percevoir le geste juste et d'affiner le sens

⁸³⁸ *Id.*

⁸³⁹ *Ibid.*, p.38.

⁸⁴⁰ Athlétisme, sports collectifs, natation et sports de combat notamment.

kinesthésique. Mais pour apprendre, il est également nécessaire de répéter l'exercice et de savoir alterner effort et récupération. À ce niveau, et sous l'influence marquée du courant behavioriste, « *les répétitions seront toujours faites avec attention et désir de perfection en recherchant d'abord la forme seule du mouvement, puis le rythme et la forme, enfin la vitesse normale d'exécution* »⁸⁴¹. Toutefois, la répétition ne pouvant fonctionner qu'à la seule condition d'être organisée, il est nécessaire de passer par une succession d'étapes prédéfinies pour construire le nouveau geste. Dans un premier temps, il s'agit de l'expliquer en recourant à la démonstration par l'exemple, ou bien encore par le biais du film ou de l'image. Pour que cela soit efficace, l'enseignant doit y joindre le commentaire des points essentiels qu'il souhaite mettre en évidence et, à cette fin, une démonstration à vitesse normale, puis réduite, puis à nouveau normale peut être un bon moyen d'en faire percevoir la justesse. On entre ensuite dans une deuxième phase, où l'élève est mis en situation d'exécution globale et où l'on mise alors sur sa capacité à imiter ce qui vient de lui être montré. Cette première tentative s'avérant le plus souvent approximative, l'enseignant cherche à en extraire les éléments constitutifs tout en insistant sur les points techniques essentiels. Pour cela, la méthode analytique peut lui être d'un grand secours pour en corriger telle ou telle partie : « *il sera donc indispensable d'analyser le geste, c'est-à-dire de le décomposer en éléments simples qui feront l'objet d'études particulières* »⁸⁴². Une fois maîtrisés, ces éléments sont immédiatement réinvestis dans la réalisation d'un geste global pour pouvoir être définitivement assimilés. En définitive, l'approche se résume « *à donner le sens du geste complet par l'exécution globale ; puis analyser le geste ; étudier ensuite, à part, chaque élément et, dès qu'il est assimilé, l'introduire dans le geste complet* »⁸⁴³. Plus qu'une règle en soi, cette façon de procéder doit avant tout être adaptée à la nature de l'exercice et il est donc précisé que la méthode globale est sans doute à privilégier pour les gestes « *quasi-naturels* », tandis que pour les gestes « *quasi-techniques* », le recours à l'analytique est probablement plus approprié. Enfin, pour les disciplines dites « *mixtes* », on recourra tantôt à l'une, tantôt à l'autre, selon les besoins. Quoi qu'il en soit, il faut mettre la technique à la portée des élèves en utilisant ce que les auteurs appellent les « *gestes préparatoires* », c'est-à-dire des « *gestes simplifiés qui comportent un ou plusieurs éléments du geste complet et s'en rapprochent par le but (lancers, courses, sauts) et par la forme* »⁸⁴⁴. Par exemple, pour les courses de haies, les enfants apprennent à franchir l'obstacle dans des conditions facilitatrices, c'est-à-dire en marchant,

⁸⁴¹ Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.44.

⁸⁴² *Ibid.*, p.47.

⁸⁴³ *Ibid.*, p.48.

⁸⁴⁴ *Ibid.*, p.50.

avec sursaut ou avec une course préalable. Finalement, par ces choix, André Leroy et Jean Vivès se positionnent aux côtés de Maurice Baquet comme des acteurs clefs dans le champ des productions didactiques relatives à l'athlétisme. Bien que leurs institutions respectives ne soient pas les mêmes (ENSEP vs INS) leurs orientations restent malgré tout assez proches l'une de l'autre.

1.3. Pierre Sprecher (1921-2003) : pour la défense d'un athlétisme complet

Né à Amiens en 1921, Pierre Sprecher entre au CREPS de Reims pour y préparer le professorat d'EP. Élève de la promotion 1944-1946 de l'ENSEP, il est d'abord connu pour être un athlète de haut niveau, spécialiste du décathlon et du lancer de javelot. Plusieurs fois champion de France, international à vingt-sept reprises entre 1944 et 1956, il remporte le pentathlon des premiers Jeux mondiaux universitaires de Paris en 1947. Il participe également aux championnats d'Europe d'athlétisme en 1946 et 1950, ainsi qu'aux JO de Londres en 1948⁸⁴⁵. Bien que formé à l'hébertisme et à la gymnastique suédoise, Pierre Sprecher fait partie de ces enseignants qui optent pour l'introduction des pratiques sportives dans leur enseignement, convaincus de leur valeur éducative. Successivement professeur aux lycées d'Amiens (1946-1953), de Rabat (1953-1954) puis de Chambéry (1956-1962), il est un fervent défenseur d'une utilisation de l'athlétisme en EP et s'exprime à plusieurs reprises dans les revues *EPS* et *L'entraîneur d'athlétisme*, afin de proposer des solutions pragmatiques aux enseignants et de créer des vocations d'athlètes chez les scolaires. À cette fin, il se montre favorable à l'utilisation de la compétition dans le but d'élever le niveau physique des élèves, de susciter l'émulation chez le plus grand nombre, mais aussi pour extraire les meilleurs éléments de la masse. Persuadé du potentiel formateur des courses, sauts et lancers, il affirme que l'athlétisme scolaire doit d'abord être complet, car pour lui, les polyathlons⁸⁴⁶ sont le meilleur support qui soit à l'éducation athlétique des jeunes. C'est donc en toute logique qu'il en défend l'existence dans les pratiques pédagogiques. Outre ces articles, il publie également « *Pour une conception moderne de l'entraînement* »⁸⁴⁷, ouvrage dans lequel il présente une étude systématique des fondements et procédés d'entraînement en athlétisme, plus particulièrement au lancer de javelot.

⁸⁴⁵ Il termine 5^{ème} du décathlon des championnats d'Europe d'Oslo en 1946.

⁸⁴⁶ Les polyathlons sont des épreuves combinées d'athlétisme regroupant entre deux et dix disciplines (duathlon, triathlon, quadrathlon...).

⁸⁴⁷ Sprecher, Pierre, *Pour une conception moderne de l'entraînement*, Grenoble, CRDP, 1969.

En tant que sportif de haut niveau, Pierre Sprecher se préoccupe surtout du rôle que pourrait jouer l'école dans l'éclosion des futurs talents, notamment dans les disciplines de lancers, où les forces manquent à l'appel⁸⁴⁸. C'est dans cette logique qu'il milite en faveur d'une généralisation de la pratique du javelot chez les scolaires, en proposant une progression en plusieurs étapes. Entre sept et treize ans, une période préparatoire est censée inciter les jeunes à lancer à bras cassé à travers l'utilisation de grands jeux, comme la balle au chasseur par exemple. À ce stade, la dimension ludique est privilégiée et il n'est pas encore question de s'appuyer sur la pratique sportive codifiée, tout support étant le bienvenu pourvu qu'il sollicite le geste global. Ainsi, après une mise en train sous forme jouée et quelques exercices d'assouplissements simples ou d'agilité, le corps de la séance s'organise autour de lancers de balles. Pour la catégorie minime (14-15 ans), bien que le recours aux jeux demeure essentiel, l'accent est mis sur la transition du lancer de balle vers le lancer de javelot et, pour la première fois dans sa scolarité, l'élève est donc confronté à l'activité sportive proprement dite. Ensuite, les cadets (16-17 ans) apprennent à assimiler les points techniques essentiels sur la base d'exercices plus spécifiques, mais aussi à les mettre en œuvre en participant aux premières compétitions. Enfin, après dix-huit ans, s'ouvre une période d'entraînement où les juniors et les seniors se spécialisent et multiplient les rencontres. Cette phase ultime constitue le point d'orgue des précédentes et doit permettre l'éclosion de champions à la fois plus forts et plus nombreux. Selon Pierre Sprecher, par cette organisation plus rationnelle des apprentissages athlétiques, « *il doit être possible de donner le goût de l'athlétisme aux gosses de chez nous, car, s'il est si peu pratiqué, c'est qu'il est inconnu* »⁸⁴⁹. En définitive, les rôles respectivement alloués à l'EP scolaire et au club sont strictement distincts : à la première revient la tâche de familiariser et au second celle d'approfondir. Comme cela est souligné, « *l'initiation est avant tout une action sur une collectivité, dont les composants sont hétérogènes : cette action est orientée vers un but de vulgarisation. L'entraînement est une action sur une collectivité dont les composants, eux, tendent vers une homogénéité dans un but de spécialisation* »⁸⁵⁰.

Entre 1950 et 1967, Pierre Sprecher rédige non moins de dix-huit articles sur l'athlétisme dans la revue *EPS*. Les sujets sont variés et portent tantôt sur des analyses techniques, tantôt sur des considérations liées aux méthodes d'entraînement, mais aussi parfois sur des problématiques relevant des publics scolaires. Par cette posture, il se montre donc autant attaché à l'athlétisme de l'élite qu'à celui de la masse et, avec le temps, le

⁸⁴⁸ Sprecher, Pierre, « L'angoissant problème des lancers en France », *EPS*, n°7, octobre 1951, pp.27-29.

⁸⁴⁹ Sprecher, Pierre, « Pourra-t-on avoir en France des lanceurs de javelot ? », *EPS*, n°9, février 1952, pp.20-23.

⁸⁵⁰ Sprecher, Pierre, *op.cit.*, 1969, p.39.

raisonnement qui portait au départ sur les lancers se développe et s'affine pour déboucher sur des propositions plus globales. En 1957, alors qu'il est en poste au lycée de Chambéry, il revendique l'établissement et l'application d'un programme d'athlétisme scolaire, sans doute inspiré par ce qu'André Leroy et Jean Vivès avaient fait avant lui. Par ce biais, il souhaite initier les élèves les plus jeunes aux épreuves considérées comme les plus techniques, c'est-à-dire les courses de haies, le javelot, le disque et le saut à la perche. Pour lui, l'enjeu est double : s'appuyer sur des spécialités complètes pour enrichir la motricité de l'élève d'une part et, d'autre part, permettre à ce dernier d'accéder à des supports toujours trop confidentiels. À ce titre, les courses d'obstacles méritent par exemple d'être développées : *« l'initiation au passage de haies doit être considérée comme étant très formative ; elle réunit à elle seule : la course, le saut et l'équilibre. De plus la réalisation demande du cran ; elle contribue à la coordination et l'affinement nerveux de l'individu [...]. Un plan rationnel devrait [également] être appliqué car, si dans le programme provisoire il est question de courses de haies en 3^{ème}, j'ai pu constater qu'en définitive, les classes de 2^{nde}, 1^{ère} et terminales qui m'ont été confiées en 11 ans d'enseignement n'y avaient jamais été initiées »*⁸⁵¹. Pour illustrer son point de vue, l'auteur présente un plan d'enseignement de l'athlétisme organisé de la 6^{ème} à la terminale avec, pour chaque niveau de classe, les spécialités pratiquées, les thèmes de travail retenus et le contenu de la composition trimestrielle. Dans celui-ci, une initiation à un ensemble éclectique et complet d'épreuves est proposée, comprenant à la fois des courses, des sauts et des lancers, mais également des disciplines peu enseignées à l'école, à l'instar du triple saut, du javelot ou des courses de haies. Des cinq épreuves présentes en 6^{ème} à l'entraînement dans toutes les spécialités en 2^{nde}/1^{ère}/Terminale, le spectre est large et montre combien l'athlétisme constitue un incontournable aux yeux de Pierre Sprecher. Cela étant, on parvient assez mal à saisir la logique de progression envisagée, tant le contenu se résume à une simple énumération des supports, et sans qu'aucune justification ne soit apportée sur les choix pédagogiques réalisés. En définitive, on comprend que l'essentiel est ailleurs, notamment dans la volonté de défendre l'imposition de l'athlétisme à l'école. Celui-ci *« doit avoir la première place dans un pays bien organisé. Il est évident que les faits sportifs actuels ne militent pas dans ce sens, en France. Mais les derniers Jeux Olympiques, qui sont une preuve irréfutable, parce qu'ils reflètent l'opinion mondiale, nous le prouvent aisément ; l'athlétisme, ce sport des Dieux, y a la place de choix. Car il n'est plus besoin de démontrer qu'il est la base même de la formation sportive [...]. Ce plaidoyer en faveur du sport, et de l'athlétisme en particulier, ne*

⁸⁵¹ Sprecher, Pierre, « Athlétisme scolaire », *EPS*, n°35, mai 1957, pp.37-41.

doit pas faire rougir les éducateurs que nous sommes. C'est un domaine où nous devons nous sentir à l'aise et nous ne faillirons pas à notre tâche si nous guidons notre jeunesse dans un chemin qui n'est autre que celui du vrai sport, du sport gratuit, où la beauté de l'effort atteint ses plus hauts sommets »⁸⁵².

Pour autant, la thèse défendue n'est pas celle de la spécialisation. Le rôle de l'école doit d'abord être celui d'une éducation athlétique complète passant par les épreuves combinées. Pour Pierre Sprecher, celles-ci sont la parfaite synthèse entre l'éclectisme visé par la méthode naturelle et la coloration moderne que peut lui apporter le sport. Dans une EP scolaire souhaitant s'affranchir des anciennes méthodes tout en préservant le sérieux de ce que ses acteurs proposent, les polyathlons incarnent alors le meilleur compromis : *« ainsi, même dans des activités dont le milieu où se fait l'évolution ne semblait pas devoir se prêter à une grande diversité de mouvements, les techniciens ont créé et obtenu une synthèse, ouverte aux pratiquants « complets » sanctionnant de ce fait la connaissance technique approfondie de plusieurs disciplines, alliée à une résistance physique remarquable »⁸⁵³*. Mais par ce choix, Pierre Sprecher se positionne avant tout comme le premier militant d'une discipline qu'il pratique lui-même et dans laquelle la France peine à se hisser au plus haut niveau. Pour remédier à cela, il faudrait pouvoir créer une épreuve permettant de faire le lien entre les triathlons proposés aux scolaires et le décathlon fédéral. C'est donc dans la perspective de combler ce vide qu'il propose d'introduire le pentathlon dans les catégories d'âges intermédiaires. Les minimes-cadets débuteraient leur éducation athlétique par un triathlon à trois degrés de difficulté croissante, selon la dimension technique du programme (60m, hauteur, poids pour un premier degré ; 60m haies, longueur, disque pour un deuxième degré ; 80m haies, perche et javelot pour un troisième degré). Ensuite, chez les juniors, une formule identique serait reprise sous la forme d'un pentathlon (80m, hauteur, 80m haies, poids, 500m, puis 80m, longueur, 80m haies, disque, 500m et enfin 100m, perche, 110m haies, javelot, 500m). Par la progressivité et la cohérence ainsi introduites, l'élève ayant suivi cette formation apparaît mieux armé pour s'attaquer au décathlon olympique. Du coup, le bénéfice est double car si le premier objectif visé par Pierre Sprecher consiste à détecter la future élite nationale depuis les rangs de l'école, le second porte davantage sur le crédit que l'EP peut retirer d'une telle organisation : *« les différentes formes de triathlons et de pentathlons doivent retenir particulièrement l'attention de tous les éducateurs. Là où il pouvait y avoir divergences de vues, il faut qu'il y ait maintenant unanimité dans l'adoption d'épreuves combinées. Elles concrétisent en effet le travail en commun des élèves et de l'éducateur tout*

⁸⁵² *Id.*

⁸⁵³ *Id.*

au long d'une scolarité par exemple. Je pense même pouvoir avancer qu'elles sont la preuve infaillible d'une éducation physique tant formative que sportive »⁸⁵⁴. Par le biais de productions nombreuses et aux sujets variés, aussi bien techniques que pragmatiques, Pierre Sprecher s'inscrit donc dans la droite ligne des auteurs évoqués précédemment. Portant la double casquette de l'enseignant chevronné et de l'athlète de haut niveau, il se positionne comme un ardent défenseur d'une EP scolaire dans laquelle l'athlétisme est omniprésent.

1.4. Auguste Listello : le jeu d'abord... la technique ensuite !

De ce paysage plutôt homogène, un acteur se démarque pourtant par son positionnement pédagogique tout en restant dans la filiation sportive. Né en Algérie en 1913, Auguste Listello arrive à Paris quinze ans plus tard et passe son certificat d'études avant de s'engager dans la marine nationale. En 1945, il est nommé à l'INS en qualité de maître d'EP, structure au sein de laquelle il collabore avec Maurice Baquet, Pierre Clerc et Roger Crenn⁸⁵⁵. En 1958, après une mission au Brésil, il réintègre un établissement scolaire où il participe à la mise en place d'une EP sportive à base de rencontres interclasses et de travail en groupes homogènes, tout en assurant par ailleurs des responsabilités auprès de l'USEP. Pour lui, l'EP doit permettre la réalisation de quatre objectifs majeurs : la mise en condition physique par la pratique d'activités physiques de base, le renforcement de besoins particuliers à l'individu (spécialisation sportive ou rééducation physique par exemple), la prévention de la santé et l'éducation à la pratique des loisirs futurs. Comme il le pressent, « *le sport, fait social indéniable, sera demain à côté de la lecture et autres orientations culturelles un élément primordial de l'occupation saine des loisirs des hommes et c'est un devoir de les y préparer et de leur en donner le goût, dès l'école* »⁸⁵⁶. Défenseur d'une EP à base de sport, Auguste Listello dénote cependant de ses contemporains par le pragmatisme de ses propositions, dont il souhaite qu'elles correspondent aux réalités du contexte d'enseignement. À ce titre, les exercices sont d'abord conçus pour être opérationnels et répondre aux difficultés du quotidien des professeurs. Ce positionnement s'explique par son rattachement à l'INS, institution moins réceptive à l'intégration de savoirs scientifiques que l'ENSEP et davantage ancrée sur une culture technique, plus proche des problématiques de terrain⁸⁵⁷. Avec ses collaborateurs, c'est à la fin des années 1940 qu'il commence à diffuser son concept d'éducation sportive

⁸⁵⁴ *Id.*

⁸⁵⁵ Pierre Clerc et Roger Crenn sont tous deux maîtres d'EP à l'INS.

⁸⁵⁶ Listello, Auguste, Clerc, Pierre, Crenn, Roger & Schoebel, Émile, *Récréation et éducation physique sportive. Initiation*, Paris, Bourrelie, 1965 (4^{ème} édition), p.20.

⁸⁵⁷ Roger, Anne, *op.cit.*, 2003(a).

généralisée, en publiant de nombreux articles dans la revue des *Cahiers techniques et pédagogiques INS*. Ne s'embarrassant jamais de longs discours, il se contente d'énumérer un certain nombre d'exercices d'application faisant souvent appel au jeu. Il va donc à l'essentiel en expliquant que les procédés pédagogiques mis en œuvre présentent l'avantage de pouvoir être réalisés par un grand nombre d'élèves tout en nécessitant peu de temps et de place. Grâce à eux, la classe est mise et maintenue en activité, et l'enseignant peut organiser plus facilement ses leçons. En d'autres termes, il pense que pour attirer et fidéliser le public, il faut avant tout le motiver et donc se démarquer d'une pédagogie trop ennuyeuse. Comme chaque enseignant doit le savoir, « *les enfants ne sont pas toujours intéressés par les détails techniques des différentes activités, néanmoins ils les assimilent et progressent rapidement, grâce aux formes jouées et à leur sens naturel de l'imitation [...]. Les nombreuses explications techniques que l'éducateur est à même de fournir dès les premières séances, ne peuvent passionner le jeune débutant. Ce qu'il faut au contraire c'est accorder à celui-ci une certaine liberté d'action tout en lui proposant des exercices concrets qui lui font acquérir parfois à son insu, les bases des différentes techniques* »⁸⁵⁸. On comprend alors pourquoi les propositions du collectif de l'INS sont plutôt ludiques et accordent une grande importance au jeu. Tout est fait pour que les élèves pratiquent en s'amusant, surtout dans le premier degré, et que les leçons fonctionnent avec le moins de temps morts possibles. À ce titre, Yvonne Surrel⁸⁵⁹ souligne d'ailleurs la lucidité des auteurs pour avoir su se détacher de la référence technique du haut niveau et demeurer réalistes.

Largement diffusée par le biais d'articles, cette approche est synthétisée dans une trilogie d'ouvrages parue dans les années 1950-1960. Le premier d'entre eux, intitulé « *Récréation et éducation physique et sportive – Initiation* », est publié pour la première fois en 1956 avant d'être réédité à trois reprises au moins. Écrit en collaboration avec Pierre Clerc, Roger Crenn et Émile Schoebel⁸⁶⁰, il est présenté comme un guide prétendant « *amener la masse des jeunes au goût plus prononcé pour les joies saines du corps et, insensiblement, préparer l'individu à la recherche du geste sportif (efficace, économique, beau) et à la découverte de loisirs futurs* »⁸⁶¹. En ce sens, il est une réponse aux évolutions des conditions de travail et à l'explosion du secteur tertiaire, dont on commence à pressentir que les métiers qui le composent accroissent la sédentarité. On trouve dans ce manuel un ensemble de fiches

⁸⁵⁸ Listello, Auguste, Clerc, Pierre & Crenn, Roger, « Éducation sportive généralisée », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°3, mai-juin 1949, pp.14-18.

⁸⁵⁹ Listello, Auguste, Clerc, Pierre, Crenn, Roger & Schoebel, Émile, *op.cit.*, 1965, p.3. Préface d'Yvonne Surrel, Directrice de l'ENSEP jeunes filles.

⁸⁶⁰ Professeur d'EP, Directeur des cours de natation aux ENSEP.

⁸⁶¹ Listello, Auguste, Clerc, Pierre, Crenn, Roger & Schoebel, Émile, *op.cit.*, 1965, p.5.

relatives à neuf grands groupes d'activités⁸⁶², lesquelles figurent la difficulté croissante de la logique pédagogique adoptée. Dans cet espace, l'athlétisme se positionne bien puisqu'il est présent dans deux des neuf familles, à travers celle des courses-sauts et celle des lancers. Il s'agit donc d'un véritable trésor d'EP, où l'enseignant va pouvoir puiser un ensemble de progressions techniques afin de construire ses leçons. Dans l'esprit des rédacteurs, le public visé est celui des 10-14 ans, et ce, bien que les exercices puissent toutefois être adaptées aux 15-18 ans sans trop de difficulté. Globalement, il s'agit d'initier les jeunes aux principes directeurs des activités et non d'aller vers la spécialisation. Il est donc précisé que cette initiation se fera par exemple en insistant sur les points faibles et en sollicitant les élèves sur le mauvais pied ou le mauvais bras, afin que ceux-ci développent une adresse plus globale, exactement comme le préconise Georges Hébert. Ils donnent ensuite de grandes orientations éducatives pour les différentes catégories de courses, de sauts ou de lancers en marquant bien leur volonté de se dégager de précisions techniques trop minutieuses. Seules sont valorisées les formes jouées et collectives, dans lesquelles sont énumérés les objectifs, le matériel utilisé, l'organisation du jeu et son déroulement. L'athlétisme prôné est donc bien celui du plaisir et de la convivialité, celui de l'activité spontanée, où les corrections techniques restent à la discrétion du maître. Initié dans le même esprit à l'ensemble des neuf familles d'activités jugées essentielles, l'élève peut ensuite passer au stade de l'orientation, illustré dans le deuxième ouvrage de la trilogie : « *Récréation et éducation physique et sportive – Orientation sportive* »⁸⁶³. Enfin, « *L'éducation physique pour tous* », paru en 1964, constitue davantage une méthode de travail à destination de l'ensemble des acteurs intervenant dans le milieu des activités sportives. Après avoir fait état de quelques considérations générales sur les séances, les conseils pédagogiques et les formes de travail, les auteurs proposent un répertoire d'exercices où l'on note une fois encore le souci de faire valoir l'utilité pédagogique : « *ces exercices types ont été choisis pour offrir à tout éducateur un ensemble varié de moyens, pour satisfaire ses nécessités techniques (enseignement du 1^{er} degré, 2^{ème} degré, supérieur, jeunesse ouvrière, préparation physique orientée vers les activités sportives, utilitaires...)*. Il établira lui-même les progressions correspondant à chacun des cas, cela malgré le manque d'installation ou l'insuffisance de matériel »⁸⁶⁴. Dans ce cadre, les spécialités athlétiques ne sont pas présentées comme une famille à part entière mais apparaissent plutôt comme fondues dans la masse. Aussi, au regard de ces trois publications, Auguste Listello semble se

⁸⁶² Courses et sauts, lancers, jeux récréatifs, agilité, agrès, jeux d'équipe avec ballon, combat, natation et grandes activités de plein air.

⁸⁶³ Dans ce deuxième tome, l'athlétisme ne fait pas partie des activités traitées. On y trouve le handball, le basket-ball, le volley-ball, le rugby, le football et le ski.

⁸⁶⁴ Listello, Auguste, Clerc, Pierre & Crenn, Roger, *Éducation physique pour tous*, Paris, Amphora, 1964, p.56.

singulariser de ses contemporains sur au moins deux plans. Tout d'abord, comme cela a déjà été dit, il se démarque par son pragmatisme et s'affirme donc d'abord comme un praticien avant d'être un théoricien. Chez lui, la technique n'est pas au cœur des préoccupations. Mais il se distingue aussi par le fait que l'athlétisme ne constitue pas un champ d'action privilégié. Si son utilisation dans l'initiation sportive des élèves apparaît comme un choix délibéré de sa part d'en faire un passage obligé pour qui souhaite par la suite les orienter, il n'est jamais mis au centre du débat. Bien qu'il soit envisagé comme un sport de base incontournable dans une EP à l'identité sportive, il ne l'est ni plus ni moins que d'autres activités telles que la natation, le combat, les agrès, les activités de plein air ou bien encore les jeux d'équipes avec ballon.

Peut-on en déduire pour autant que la parole d'Auguste Listello soit de faible portée ? Peut-on dire de lui qu'il n'est pas un véritable spécialiste de l'athlétisme scolaire ? Sans doute pas si l'on se réfère au chapitre qu'il écrit en 1956 dans l'« *Encyclopédie des sports modernes* » et qui s'intitule « *l'athlétisme de l'enfance* »⁸⁶⁵. Dans cette publication majeure, où de nombreux techniciens s'expriment⁸⁶⁶, c'est même lui qui fait office de référence en la matière puisqu'il est le seul à traiter de la question de l'apprentissage à l'âge scolaire. Pour l'essentiel, il y reprend ce qu'il a déjà développé dans « *Récréation et éducation physique et sportive – Initiation* ». Il dit vouloir refuser toute forme de spécialisation et préconise une entrée par ce qu'il nomme les « *principes directeurs* » des courses, des sauts et des lancers. Il s'agit alors de « *contribuer à la recherche et à l'amélioration des qualités naturelles des enfants et des adolescents, afin d'obtenir d'eux un rendement plus efficace, économique, intelligent* »⁸⁶⁷. Pour cela, l'enseignant doit obéir à certaines orientations pédagogiques comme par exemple demander à l'élève de sauter sur le mauvais pied ou de lancer avec le bras faible. En courses, il s'agit de faire percevoir les différentes allures et de développer les sensations kinesthésiques. À ce titre, « *la course doit, d'abord, être considérée comme un moyen d'éducation respiratoire dans l'action. Le rôle de l'éducateur consiste donc à faire sentir aux enfants, sans trop modifier leur propre manière de courir, les différentes allures qui s'échelonnent de la marche normale à la course la plus rapide pour chacun d'eux* »⁸⁶⁸. Il donne ensuite quelques repères techniques fondamentaux, formulés comme des consignes à suivre ou comme des comportements à proscrire. Ainsi, en sprint, le départ s'apprend-il d'abord debout pour déterminer le bon positionnement des pieds, avant de passer en position intermédiaire, mains sur les genoux, afin de faire sentir le déséquilibre. Par ailleurs, on

⁸⁶⁵ Listello, Auguste, « L'athlétisme de l'enfance », in Collectif, *op.cit.*, 1956, pp.110-118.

⁸⁶⁶ On retrouve ainsi Maurice Baquet, Paul Méricamp, Gaston Meyer, Joseph Maigrot, Robert Bobin, Jacques Dudal, etc.

⁸⁶⁷ Listello, Auguste, in Collectif, *op.cit.*, 1956, p.110.

⁸⁶⁸ *Id.*

apprend à l'élève qu'il n'est pas judicieux de sauter en courant ou de bondir à l'arrivée sous peine de décélérer avant la ligne. De la même manière, en relais et sur les haies, les considérations techniques sont peu marquées. Sur la transmission, il est simplement précisé que « *le relayé qui tient le témoin dans sa main gauche devra le passer dans la main droite du relayeur. Des manières classiques de passer et prendre le témoin, nous n'en retiendrons qu'une. Le relayeur étant en arrière, le bras droit allongé, la paume de la main fait alors face au sol et le témoin transmis de bas en haut est buté entre le pouce et les autres doigts* »⁸⁶⁹. Par cette posture, Auguste Listello réaffirme que l'essentiel ne porte donc pas sur la technique mais plutôt sur la répétition, condition indispensable à l'apprentissage. Pour lui, il ne s'agit pas de saturer l'enfant de longs discours techniques, mais bien d'assurer sa progression en le faisant courir, sauter et lancer un maximum de fois, tout en lui apprenant à respecter les grands principes régissant le geste. En ce sens, l'approche privilégiée est donc bien celle de la transversalité, celle de l'initiation et non de la spécialisation, positionnement qui atténue sans doute la portée de son discours dans les collèges et les lycées, dans la mesure où celui-ci s'apparente davantage à la culture minimale telle qu'elle est diffusée au primaire. Avant d'être celui du professeur, l'athlétisme d'Auguste Listello est d'abord celui de l'instituteur.

2. Quand les institutions prennent le relais

2.1. La FFA et l'athlétisme des enfants : une préoccupation mineure mais pas délaissée

2.1.1. Un athlétisme du contrôle, du redressement et de la détection

En 1920, huit ans après la fondation de l'IAAF, la FFA est créée puis reconnue d'utilité publique par le décret du 7 avril 1925. Régie par la loi de 1901 sur les associations, elle regroupe alors près de 800 sociétés sportives et gère parallèlement la pratique du basket-ball, dont elle se sépare en 1933. Comme toute fédération dirigeante, son rôle consiste à légiférer et organiser l'athlétisme sur l'ensemble du territoire national. À ce titre, elle est aussi une institution au sein de laquelle de nombreux acteurs contribuent à diffuser des savoirs relatifs aux apprentissages athlétiques, par le biais d'ouvrages servant parfois de référence aux enseignants d'EP. Mais bien souvent, ces publications ne concernent pas les problématiques liées aux publics scolaires. Dans l'ensemble, elles s'intéressent plutôt aux développements physique et technique des athlètes déjà confirmés. Leur objet d'étude porte donc davantage sur l'entraînement et le perfectionnement que sur l'apprentissage proprement dit. Faut-il pour

⁸⁶⁹ Listello, Auguste, Clerc, Pierre, Crenn, Roger & Schoebel, Émile, *op.cit.*, 1965, p.73.

autant les écarter ? Doit-on les considérer comme insignifiantes au regard de l'athlétisme scolaire ? Probablement pas si l'on considère tout d'abord que malgré leur portée sans doute moins importante que celle des manuels évoqués précédemment, elles sont un discours au même titre que les autres. De ce point de vue, les considérations pédagogiques qu'elles apportent peuvent s'avérer pertinentes pour qui souhaite étudier le processus de diffusion des savoirs. Ensuite, quoique peu fourni en la matière, ce champ de production fédéral compte néanmoins quelques ouvrages dont la sensibilité vis-à-vis des élèves débutants apparaît plus marquée. En effet, malgré les apparences, la FFA ne se désintéresse pas totalement du problème scolaire et, à ce niveau, deux manuels ont retenu notre attention. Le premier appartient à la série des « *Cahiers de l'athlétisme* », ouvrage technique en neuf tomes⁸⁷⁰, édité sous le patronage du ministère de l'Éducation nationale et réalisé par la direction technique de la FFA. Parus dans les années 1940, ces ouvrages constituent sans doute l'œuvre fédérale majeure sur la période et sont, la plupart du temps, rédigés par des athlètes de haut niveau dont l'avis est soumis à un conseil d'experts, piloté par René Mourlon⁸⁷¹. À ses côtés figurent Maurice Baquet, Étienne Ganjan, professeur d'athlétisme à l'ENEP et international, Élie Mercier, ex-officier instructeur à l'École de Joinville et Directeur des équipes de France de 1919 à 1928, ainsi qu'Alfred Spitzer, entraîneur et dirigeant. Dans ces fascicules, l'approche est toujours globalement la même. Après s'être livrés à des considérations d'ordre technique sur la description des actions, les auteurs rappellent les principaux points de règlements et s'intéressent surtout aux procédés d'entraînement à mettre en œuvre pour améliorer le rendement. Le public concerné est donc d'abord celui des clubs et le contenu s'adresse plutôt à des athlètes spécialisés qu'à des néophytes. Sur les courses de haies par exemple, l'étude du style, le départ et la course inter-obstacles sont les principaux thèmes abordés. Lors du franchissement, on peut lire que « *le bras opposé à la première jambe [est] poussé en avant, vers le bas, sensiblement à la même hauteur que le pied opposé, sans que ce mouvement occasionne une rotation du tronc ou un déséquilibre* »⁸⁷², puis que « *l'appui et l'impulsion seront suivis d'une élévation latérale de la cuisse à hauteur de la hanche, la jambe fléchie s'élevant progressivement sur le même plan, le pied étant horizontal avec la pointe tournée*

⁸⁷⁰ FFA, *Cahiers de l'athlétisme*, Paris, FFA, 1940 : *Conseils pratiques aux athlètes, aux entraîneurs et aux médecins* (n°1), *Vitesse* (n°2), *Demi-fond* (n°3), *Marche* (n°4), *Haies et épreuves combinées* (n°5), *Hauteur, longueur, triple saut* (n°6), *Poids, disque, javelot* (n°7), *Perche* (n°8), *L'initiation à l'athlétisme des enfants et des jeunes filles* (n°9).

⁸⁷¹ René Mourlon est ancien international aux JO de 1912, 1920 et 1924, et Directeur des équipes de France d'athlétisme.

⁸⁷² Bernard, Henri & Joye, Prudent, *Courses de haies, Épreuves combinées, Cahiers de l'athlétisme n°5*, Paris, FFA, 1941, pp.14-15.

vers l'extérieur »⁸⁷³. Aussi, chaque fascicule aborde-t-il de la même manière l'étude des différentes disciplines, non seulement sous l'angle de la gestuelle, mais également sous celui des problématiques d'entraînement (programmation, exercices spécifiques, soins du corps, alimentation...). Pour la FFA, l'enjeu consiste d'abord à affiner les connaissances relatives à une rationalisation des techniques pour en accroître le rendement, tout en y associant les savoirs liés au développement des ressources. Il n'est donc pas surprenant de constater que la quasi-totalité des volumes porte sur la spécialisation des athlètes internationaux à des fins de compétitivité.

Il en est un qui dénote pourtant de l'ensemble. Édité en 1941, le numéro neuf de la série s'intéresse à « *l'initiation à l'athlétisme des enfants et des jeunes filles* » et s'inscrit en complément des précédents : « *il indique le sens dans lequel doivent être comprises la préparation physique et l'initiation aux pratiques de l'athlétisme. Son but est d'orienter le travail des éducateurs en leur indiquant des types d'exercices utiles accomplis en concordance avec les exigences d'une bonne exécution des gestes caractérisant l'athlétisme* »⁸⁷⁴. Néanmoins, si son titre évoque deux pôles (enfants et jeunes filles), son contenu penche très nettement en faveur du second⁸⁷⁵. Une fois n'est pas coutume, l'athlétisme de l'enfant n'apparaît pas comme la priorité de la FFA et l'image qui s'en dégage insidieusement est surtout celle de l'orientation, de l'évaluation et de la détection plus que celle de l'apprentissage : « *il s'agit, en effet, d'orienter les enfants vers la discipline du contrôle des qualités motrices [...]. Le but de cette éducation est donc : 1° de déceler les qualités dominantes individuelles au cours des séances d'étude ; 2° de faire pratiquer une culture physique de développement ou de correction ou d'orientation, suivant les besoins des sujets ; 3° de contrôler périodiquement les résultats de l'éducation par l'organisation d'épreuves déterminées* »⁸⁷⁶. Les finalités sont donc tout à fait conformes à celles que peut viser une fédération sportive et préfigurent déjà celles qui mobiliseront l'école de la IV^{ème} République et du début de la V^{ème}, c'est-à-dire le repérage et la sélection des talents. Voilà pourquoi un tableau de contrôle des performances sur plusieurs épreuves⁸⁷⁷ est donné à titre indicatif, dans le but d'aider le professeur à évaluer la qualité de ses élèves. En fonction de leur valeur, quatre catégories sont distinguées : « *débrouillés* », « *aspirants* », « *classés* » et « *élite* ». Pour passer de l'une à l'autre, il faut par exemple réaliser respectivement 9'', 8''2,

⁸⁷³ *Id.*

⁸⁷⁴ FFA, *L'initiation à l'athlétisme des enfants et des jeunes filles, Cahier de l'athlétisme n°9*, Paris, FFA, 1941, p.9.

⁸⁷⁵ Sur les quatre-vingt pages que compte l'ouvrage, six seulement concernent l'initiation sportive des enfants.

⁸⁷⁶ FFA, *op.cit.*, 1941, p.10.

⁸⁷⁷ 50m, saut en longueur sans élan, saut en hauteur, lancer de pierre, équilibre à la poutre, grimper de corde, etc.

8'' ou 7''3 sur 50m ou bien encore sauter en longueur sans élan à 1.80m, 1.90m, 2.05m ou 2.20m. C'est d'ailleurs exactement dans cet esprit que la FFA propose l'organisation du brevet de l'espoir français et des triathlons, épreuves de contrôles «*facilitées par leur simplicité, qui leur permet d'être assurées partout avec un minimum de matériel et de place*»⁸⁷⁸, et dont l'objectif majeur reste la détection.

2.1.2. Robert Bobin et le tournant fédéral sur l'athlétisme de l'enfant

De ce point de vue, la situation n'évolue guère avant le début des années 1960, après que Robert Bobin ait pris la tête de la direction technique nationale en 1959. Dès sa nomination, cet ancien triple-sauteur et maître d'EP à l'INS publie un ouvrage intitulé «*Athlétisme pour tous*», où il prêche en faveur d'une approche sportive par l'utilisation de la méthode globale. Il s'oppose ainsi à la traditionnelle dichotomie entre gymnastique préparatoire et gymnastique d'application, estimant que la première condamne les jeunes les moins doués et les empêche d'accéder à la seconde. Selon lui, comme les exercices préparatoires possèdent un caractère beaucoup trop thérapeutique et ennuient les élèves, il faut donc s'en passer et opter pour une autre approche. Marqué par son passage à l'INS et par l'influence d'Auguste Listello, Robert Bobin considère qu'il est tout à fait possible d'organiser l'EP des élèves à partir du sport, tout en passant par la voie ludique. Aussi, l'initiation athlétique des jeunes s'organise-t-elle en trois phases. Dans les catégories poussins et minimes, entre dix et quatorze ans, l'éducateur doit chercher à s'appuyer sur les aptitudes d'assimilation des enfants pour viser l'apprentissage des éléments techniques essentiels. À cette fin, il peut valoriser l'utilisation des formes jouées, où l'accent est mis avant tout sur la dimension collective et sur la minoration des comparaisons entre pairs. À travers une pédagogie vivante et motivante, un réel espoir existe d'attirer les jeunes vers l'athlétisme. Chez les cadets, on aborde l'étape de la préparation physique et technique polyvalente par le biais des épreuves combinées, rappelant ici les perspectives défendues par Pierre Sprecher. Bien que ce soit entre quinze et dix-sept ans que la personnalité du jeune commence à s'affirmer et que celui-ci manifeste parfois le désir de s'orienter vers telle ou telle discipline, il faut pourtant éviter de tomber dans le piège de la spécialisation précoce. Cette étape est donc délicate pour l'éducateur, ce dernier devant «*utiliser tout son tact et toute son autorité pour canaliser, sans jamais brimer [...]. Cette époque de la formation est capitale pour l'avenir sportif du jeune homme et de la jeune fille. Elle est la plus délicate en raison des*

⁸⁷⁸ FFA, *op.cit.*, 1941, p.14.

modifications physiologiques qui se produisent [...] chez le jeune adolescent et dont les répercussions d'ordre psychologique sont parfois importantes »⁸⁷⁹. Ensuite, si ce virage est bien négocié, le jeune junior de dix-huit ans peut entamer la phase de spécialisation technique à partir du moment où sa formation générale préalable a été bien menée et si son entraînement est conduit avec prudence. Telles sont les conditions à respecter pour qu'à vingt-et-un ans le sportif atteigne sa maturité athlétique et s'astreigne sans difficulté à un entraînement plus rationnel et plus intense.

En ce sens, le rôle de l'éducateur est déterminant pour faire adhérer les jeunes à l'athlétisme. L'essentiel demeure de susciter un maximum de vocations pour « *conquérir la jeunesse et lui prouver la valeur de ces gestes simples des disciplines athlétiques de base qui lui permettront de prendre la mesure de ses forces naissantes et de se mieux connaître pour pouvoir s'améliorer* »⁸⁸⁰. L'athlétisme de l'enfant fait donc fonction de formation. Pour Robert Bobin, il est à la base de tout système d'éducation sportive et, à l'exception des courses de fond, il s'appuie à peu près sur l'ensemble des disciplines constitutives de la pratique sociale de référence (relais, haies, perche, longueur, marteau, disque...). Mais ce qui est possible dans les clubs ne l'est pas toujours à l'école et, confronté à des conditions de pénurie matérielle, le professeur est bien souvent conduit à procéder autrement. Dans ce cas, il peut aussi consentir à s'appuyer d'abord sur les épreuves considérées comme les plus simples et dont le rôle est de repérer les aptitudes. Courses de vitesse et de résistance, saut en hauteur et lancer du poids sont alors les « *quatre gestes athlétiques [qui] constituent ce que l'on peut appeler la plate-forme de départ de l'initiation à l'athlétisme. Ces premiers tests amènent le jeune à se rendre compte de ses forces et de ses faiblesses, de ses qualités dominantes et de ses points faibles. Ils renseignent l'éducateur sur les aspects où il doit faire porter ses efforts pour obtenir un développement équilibré* »⁸⁸¹. Voie d'accès à l'athlétisme de compétition supérieur, l'athlétisme de formation sert donc le projet d'une éducation athlétique de base nécessaire à la pratique de tous les sports. Mais contrairement aux autres productions fédérales évoquées précédemment, l'originalité de celle écrite par Robert Bobin réside dans l'intérêt qu'elle porte au public débutant. En effet, pour chaque discipline du programme olympique, l'auteur évoque trois points : 1° la description technique, dans laquelle il livre une chronologie des actions engagées par l'athlète de haut niveau ; 2° des considérations relatives à la planification de l'entraînement ; 3° la progression pédagogique et technique, consistant en une succession d'exercices de difficulté croissante et dont le but est de structurer les

⁸⁷⁹ Bobin, Robert, *Athlétisme pour tous*, Paris, Amphora, 1962 (2^{ème} édition), pp.11-12.

⁸⁸⁰ *Ibid.*, p.16.

⁸⁸¹ *Ibid.*, p.17.

apprentissages. Par cette posture, le nouveau DTN de la FFA ouvre la voie d'une réflexion fédérale en matière d'athlétisme de la jeunesse. Pour la première fois, des situations d'apprentissage sont proposées pour chaque discipline et aident l'éducateur à organiser ses séances. Sur les haies, par exemple, la progression se fait en trois étapes. L'enfant est d'abord initié à un passage global de l'obstacle avant d'être confronté à la maîtrise des bases techniques du franchissement (distance d'impulsion, actions de la jambe d'attaque et de la jambe de retour), puis à un travail sur le rythme des appuis. En définitive, si Robert Bobin cible plutôt les animateurs des sections d'athlétisme des associations sportives civiles que les enseignants d'EP, ses propositions peuvent être utiles aux deux qui, faut-il le souligner, sont souvent les mêmes. Bien que le modèle du haut niveau soit toujours une référence pesante et que la finalité majeure reste la détection des talents, l'intérêt porté aux situations pédagogiques à destination des débutants marque cependant la nouveauté. Avec l'arrivée de Robert Bobin dans les instances dirigeantes de la FFA, les problématiques scolaires et fédérales commencent à se rejoindre⁸⁸².

2.2. CNMA, INS et ENSEP : le cas des écoles de cadres

2.2.1. Le CNMA : une question de routines

Fondé en 1941, le Collège National des Moniteurs et Athlètes d'Antibes (CNMA) est une institution dont le gouvernement de Vichy se sert pour diffuser sa politique de propagande en matière d'Éducation Générale et Sportive. Construit en zone libre, il jouit d'une situation plutôt favorable et dispose d'un bon taux d'encadrement. À l'inverse de l'ENEPS, qui fonctionne avec de plus maigres moyens, il forme des promotions élargies de 400 élèves-moniteurs par an environ. Bien que distincts dans leur forme et dans leur fonction, les deux établissements incarnent la référence à suivre en matière de diffusion de la méthode nationale et leurs influences s'additionnent pour répondre aux objectifs fixés par les autorités en charge du sport et de l'EP. Mais parce qu'il dispense une formation pratique sur huit mois seulement, dans laquelle sports et méthode naturelle occupent une place de choix, le CNMA contribue surtout à la formation de moniteurs et montre une certaine sensibilité à valoriser celle de la jeunesse, des clubs sportifs et des athlètes de haut niveau. Pour Éric Levet-Labry, même si l'ENEPS a tendance à vouloir « *sportiviser* » ses contenus de formation pendant que le CNMA tente d'« *intellectualiser* » les siens, les deux parties ne se rejoignent pas pour autant. L'intellectualisme reste l'apanage du premier et le pragmatisme celui du second. C'est

⁸⁸² Roger, Anne, « L'athlétisme et les jeunes : toute une histoire ! », *AEFA*, n°170, 2^{ème} trimestre 2003, pp.33-38.

donc parce qu'il promet un cursus plus court, moins coûteux et ciblant un public plus large que le centre d'Antibes devient « *l'outil pédagogique et politique du pouvoir* »⁸⁸³.

L'analyse des cours dispensés aux moniteurs et moniteurs-chefs pour chacun des sports du programme⁸⁸⁴ montre que la séance débute systématiquement par une mise en train visant à échauffer et à développer les qualités de vitesse, de détente, de souplesse et d'adresse. À ce titre, une liste de routines est dressée pour chacune des trois familles athlétiques – courses (22 exercices), sauts (28 exercices) et lancers (27 exercices) – dans le but de préparer le corps à l'effort en assouplissant les muscles et en mobilisant les articulations. Vu la manière dont elles sont construites, ces routines traduisent avant tout la volonté de lister ce qui se fait sur le terrain, comme pour un répertoire, et de distinguer les différents temps forts de la séance. S'adressant aussi bien aux filles qu'aux garçons et gradués selon les âges (de dix à seize ans), les « *exercices généraux* » servent à l'échauffement et prennent des formes diverses : balancement alternatif des bras tendus avec recherche d'amplitude, pédalage horizontal en position assise, flexions-extensions des jambes, sautilllements variés sur place, élévation des genoux puis extension des jambes en position dorsale, etc. Viennent ensuite les « *exercices spéciaux* », plus spécifiques mais toujours définis selon les disciplines et les âges. En course de vitesse par exemple, l'enfant de douze ans apprend à balancer alternativement les bras fléchis sur différents rythmes. Il effectue aussi des montées de genoux. À quatorze ans, on l'initie à un travail de fréquence des appuis par percussion rapide du sol d'un pied sur l'autre en faisant du sur place. À seize ans, il peut réaliser des foulées normales de course entrecoupées de bonds ou des montées rapides d'escaliers. Au saut en longueur, les exercices spéciaux permettent l'acquisition des styles de l'extension ou du ciseau. Pour ce dernier, l'apprentissage s'organise par étapes successives, chaque palier complexifiant le précédent. L'élève apprend tout d'abord à lancer une jambe en avant et l'autre en arrière en restant sur place. Puis, il intègre l'élévation du genou libre sur deux à trois foulées d'élan avant d'y ajouter le mouvement synchrone du bras opposé. Dans l'ensemble, l'étude des autres spécialités tend à montrer que l'apprentissage s'organise toujours à peu près de la même manière, c'est-à-dire en découpant le geste global en plusieurs séquences apprises séparément et dans des conditions facilitant la réalisation.

⁸⁸³ Levet-Labry, Éric, *op.cit.*, 2007(b), p.111.

⁸⁸⁴ Archives de l'IMEC (Institut Mémoires de l'Édition Contemporaine). Dans le fonds reversé par Jean-François Brisson (versement intitulé « Antibes 1941 »), athlète de haut niveau dans les années 1938-1942 et élève du CNMA, nous avons pu retrouver des plans de séances dans plusieurs activités : gymnastique aux agrès, boxes anglaise et française, natation, lutte, haltérophilie, football, basket-ball, handball, rugby, hockey et athlétisme (courses, sauts, lancers).

Outre ces propositions, le CNMA élabore également de véritables plans de cycles pour la formation de ses moniteurs et moniteurs-chefs⁸⁸⁵. Après analyse, le contenu de ces séances permet de préciser un peu plus ce que les cadres formés par le collège sont ensuite en mesure de diffuser auprès des élèves. À titre d'illustration, l'apprentissage du saut en longueur s'organise en six phases. La première séance est consacrée à un ensemble de considérations générales relatives au règlement et aux points essentiels de la technique. On entre ensuite dans l'étude des différentes phases du saut – réception, course d'élan et appel (3 séances) – avant d'aborder l'apprentissage du ciseau et de l'extension (5 séances + 3 séances). Enfin, les deux dernières étapes portent sur une révision générale (1 séance) et sur l'application en compétition (3 séances). Au lancer du disque, la progression proposée est globalement similaire, chaque leçon apportant un degré de complexité supplémentaire par rapport à la précédente : démonstration technique et réglementation, lancer de galets⁸⁸⁶ sans élan, tenue de l'engin, lancer du disque féminin sans élan, étude de la volte sans engin, étude de la volte avec le disque mais sans lancer, lancer de galets avec élan, lancer du disque féminin avec volte, lancers du disque réglementaire avec élan hors du cercle puis dans le cercle et, enfin, lancer en compétition. C'est donc sur la base de ces progressions que s'élabore la formation professionnelle du futur cadre, formation qui rejaillit ensuite sur l'éducation athlétique des scolaires : *« de 10 à 14 ans, on commence l'étude des principes techniques. Il faut profiter des aptitudes particulières au jeune âge : don d'imitation, assimilation rapide de tout geste. L'automatisme chez l'enfant peut s'enrichir du répertoire sportif sans qu'il soit nécessaire, comme pour l'adulte, de procéder à une rééducation préalable. On interdira les compétitions organisées pour se contenter de faire disputer à l'enfant sur 4 à 5 haies de petites épreuves faisant appel à l'émulation. De 14 à 18 ans, le perfectionnement technique se poursuit normalement, mais le degré de développement de l'enfant autorise maintenant des compétitions sous réserve, bien entendu, qu'elles soient adaptées à ses moyens »*⁸⁸⁷. À cet âge, il faut désormais que l'élève apprenne à courir sur les hauteurs et intervalles réglementaires de sa catégorie. De ce point de vue, l'athlétisme de l'adulte n'apparaît pas bien différent de celui de l'enfant. Seules des précautions sont prises en termes d'intensité et d'accès à la compétition, comme si l'on cherchait à établir des normes.

⁸⁸⁵ Quelle que soit la spécialité abordée, chaque cycle comprend environ seize séances de 25 minutes chacune.

⁸⁸⁶ Un galet est un disque plus léger et plus facile à manier.

⁸⁸⁷ Archives de l'IMEC, fonds Jean-François Brisson (versement « Antibes 1941 »).

2.2.2. L'INS et la valorisation d'un athlétisme plus convivial

Construit en 1945 à proximité de l'ENSEP garçons, l'Institut National des Sports est situé sur la commune de Joinville, dans le bois de Vincennes. Créé à l'initiative du Colonel Clayeux, Directeur des sports, sur la proposition de Jacques Desroys du Roure, Inspecteur Général des Sports, il n'est autre que l'émanation du CNMA. À sa tête, Élie Mercier et Maurice Baquet sont les deux personnalités bien connues du monde de l'athlétisme nommées pour en assurer les directions générale et technique. Établissement d'État, l'INS est d'une part un centre de recherches scientifiques et expérimentales destiné à permettre une élaboration rationnelle des techniques sportives et, d'autre part, une école chargée de l'entraînement du haut niveau et de la formation des entraîneurs. Vis-à-vis des fédérations sportives, son rôle est donc essentiel puisqu'il s'agit de leur apporter un soutien à la fois technique et logistique, piloté par des hommes de terrain⁸⁸⁸. À cet égard, il incarne en quelque sorte la vitrine sportive du pays et les sujets y étant débattus ne sont pas toujours en lien direct avec les préoccupations scolaires. Les sujets portent avant tout sur l'entraînement et le perfectionnement de l'élite. Néanmoins, l'analyse du contenu de son organe de diffusion montre que les questions pédagogiques en rapport aux élèves débutants des clubs ou des écoles sont loin d'être éludées. En effet, la revue des *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, publiée pour la première fois en 1947 et placée sous le patronage du Secrétariat d'État à l'enseignement technique, à la Jeunesse et aux Sports⁸⁸⁹, s'intéresse très largement à cette problématique, qui plus est sous l'angle du pragmatisme. Certains de ses contributeurs, à l'image de Roger Debaye ou de Joseph Maigrot, s'élèvent contre les analyses trop rationnelles de l'entraînement athlétique, au nom d'une perte de spontanéité, de convivialité et d'enthousiasme. Portée entre autres par les paroles de Maurice Baquet et d'Auguste Listello, la philosophie prônée au sein de l'INS est d'abord celle d'une EP généralisée, à base de sport, et adaptée aux besoins des enfants. De ce point de vue, la perspective choisie se veut résolument moderne : « *les principes d'Éducation physique Sportive préconisés par l'INS se proposent de gagner à l'action corporelle volontaire des milliers de jeunes garçons et filles qui, en France, ne connaissent pas la joie de l'effort physique, de la domination de leur corps et de l'exaltation de leur être [...]. Nous voulons substituer à l'exercice accompli trop souvent*

⁸⁸⁸ Pour l'athlétisme, on retrouve notamment Joseph Maigrot (entraîneur au RCF), Pierre Ramadier (international de saut à la perche), Gilbert Omnès (entraîneur au PUC), Raphaël Pujazon (international sur 1.500m), Francis Schewetta (international sur 400m), André Gardien (directeur de l'athlétisme national à la fin des années 1950) et Jacques Dudal (moniteur national).

⁸⁸⁹ Piloté par André Morice.

par devoir, l'exercice exécuté par plaisir ou, même, par besoin impérieux »⁸⁹⁰. Pour répondre à cela, les membres de l'équipe technique en responsabilité semblent au moins d'accord sur trois points : mettre les activités sportives au cœur de l'EP, initier les jeunes à plusieurs sports simultanément tout en maintenant l'athlétisme à la base de la formation, et utiliser la compétition pour soutenir l'émulation et l'intérêt. Dans ce cadre, on constate que les acteurs rattachés à l'INS recourent fréquemment à l'athlétisme pour diffuser leurs idées puisqu'entre 1946 et 1959, période de parution de la revue, 11.2% des articles publiés lui sont consacrés, contre 9% pour la gymnastique, 6.1% pour le basket-ball et 5.8% pour le football, activités les plus traitées⁸⁹¹.

Parmi les cadres s'exprimant sur l'athlétisme, Joseph Maigrot fait partie de ces entraîneurs charismatiques et reconnus comme tels⁸⁹², dont les sujets de réflexion portent aussi parfois sur les jeunes débutants. Il estime d'ailleurs que pour les convaincre de pratiquer, « *il est grand temps de rompre avec une pédagogie ennuyeuse, de renoncer, sur le stade, aux interminables latus et aux trop nombreux exercices morcelés dits éducatifs ou préparatoires spéciaux* »⁸⁹³. Pour l'initiation à la course de haies, il recommande par exemple de se détacher de la dimension technique pour s'appuyer sur du franchissement global avec confrontation entre pairs, sur des obstacles dont la hauteur et l'intervalle sont adaptés aux possibilités des élèves⁸⁹⁴. Dans cette perspective, ceux-ci sont confrontés dès le départ à la difficulté de l'activité et apprennent à se débrouiller sans consignes pour franchir une ou deux haies. C'est seulement dans un deuxième temps que l'enseignant intervient pour démontrer le geste juste et donner les bons repères. Ensuite, le franchissement se travaille en marchant afin de maîtriser les points techniques essentiels concernant l'élévation du genou de la jambe d'attaque, la flexion du tronc vers l'avant ou le retour de la jambe arrière en direction de l'épaule. Ici, la diminution de la vitesse d'exécution est la condition à respecter pour que l'élève intègre les fondamentaux et pour que le moniteur procède aux corrections

⁸⁹⁰ Baquet, Maurice, « Principes d'Éducation Physique Sportive Généralisée », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°13, janvier-février 1951, pp.11-13.

⁸⁹¹ *Cahiers techniques et pédagogiques INS* n°64, juillet-août 1959, pp.31-32. Calcul réalisé à partir du tableau récapitulatif de tous les articles parus dans la revue.

⁸⁹² Joseph Maigrot est un entraîneur dont la réputation est grande dans le monde de l'athlétisme. Il s'exprime dans la revue des *Cahiers techniques et pédagogiques INS* mais aussi dans la revue *Héraclès* et dans le *Bulletin de la LIFA*. Il est un technicien souvent reconnu pour ses compétences. Pour Jacques Thibault, *op.cit.*, 1992, Joseph Maigrot « *était un empirique de génie qui méprisait superbement les cuistres et les pédants qui, pour avoir une fois contribué au succès d'un athlète, font preuve d'une condescendance insupportable. Joseph au contraire affirmait : « le bon entraîneur ne sort pas un athlète, il en sort plusieurs ».* En plus de ses talents de spécialiste c'était un homme de cœur et un homme généreux. Il serait bon que son nom ne soit pas oublié » (p.100).

⁸⁹³ Maigrot, Joseph, « Les stages fédéraux et les entraîneurs », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°26, mars-avril 1953, p.18.

⁸⁹⁴ Maigrot, Joseph & Omnès, Gilbert, « La pratique des courses d'obstacles », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°4, juillet-août 1949, pp.8-10.

individuelles. Mais la spécificité de l'approche réside dans la nécessité de revenir très vite sur des passages globaux pour maintenir l'intérêt des élèves à pratiquer. En d'autres termes, il s'agit de faire en sorte que le temps passé à répéter des séquences gestuelles partielles soit réduit au minimum et que l'essentiel porte sur la multiplication de franchissements en situation réelle de course. Dans ces conditions, le jeune peut ensuite travailler la phase du départ et les foulées inter-obstacles où, bien que les hauteurs et écarts soient à adapter selon les possibilités de chacun, l'objectif demeure de maîtriser ce que fait le champion, c'est-à-dire huit foulées pour attaquer la première haie et trois foulées dans l'intervalle⁸⁹⁵. En définitive, tout en assumant sa position d'entraîneur fédéral et en proposant des analyses relatives au haut niveau, Joseph Maigrot s'intéresse aussi à l'initiation athlétique des plus jeunes. Son appartenance à l'INS le pousse alors au pragmatisme, élément primordial pour qui se confronte quotidiennement à la réalité de l'EP scolaire. Dans ces conditions, il est difficile de penser que sa parole ne porte pas jusqu'aux enseignants. Par son travail, le formateur tente finalement de montrer qu'il manque à l'entraîneur de club ou au professeur d'EP tous ces exercices pratiques permettant d'assurer la liaison entre la connaissance de la technique et son application, exactement comme si un enseignant de mathématiques passait directement du théorème au problème sans consacrer du temps à son appropriation : « *l'éducateur ne dispose pas de cours rédigés, comme dans les disciplines intellectuelles, en trois parties : la question de cours (description méthodique et raisonnée de la technique), les applications de fin de leçon et, enfin, les problèmes ou devoirs qui sont sur le plan concret ce que sont pour nous un lancer ou un saut. Il manque aux entraîneurs la deuxième partie et l'initiation consiste généralement à transmettre aux élèves un savoir abstrait* »⁸⁹⁶. Il semble donc que la volonté de faire reconnaître les savoirs sportifs au même titre que les savoirs intellectuels, comme s'il s'agissait de savoirs savants, soit dans l'ordre des préoccupations et que pour cela, les acteurs en charge de les formaliser revendiquent l'homologie méthodologique. Pour asseoir sa reconnaissance institutionnelle, l'enseignant d'EP doit montrer qu'il est capable de définir un certain nombre de tâches organisées dans la perspective d'assurer l'appropriation du geste athlétique par l'élève.

Telle est par exemple l'orientation défendue par Jacques Dudal dans l'apprentissage du saut à la perche, discipline peu pratiquée mais pouvant faire partie de ces activités enseignées à l'école pourvu que l'élève y soit initié de manière globale. Comme pour le saut en longueur, bien que la technique soit complexe, son apprentissage « *s'avère relativement*

⁸⁹⁵ Sur l'épreuve de référence du 110m haies, les athlètes réalisent généralement huit foulées avant d'attaquer la première haie, puis trois foulées ensuite dans l'intervalle de 9.14m. Idem chez les femmes sur 100m haies.

⁸⁹⁶ Maigrot, Joseph & Omnès, Gilbert, *op.cit.*, 1949.

facile [...]. L'éducateur n'a besoin que d'un matériel simple et peu coûteux [...]. Pour intéresser ses élèves, il doit utiliser une formule de réalisation du geste élémentaire. Entendons par là qu'au début de l'initiation, les gestes seront dépouillés de certains détails techniques qui relèvent du domaine de l'entraînement spécialisé »⁸⁹⁷. Dans la lignée de ses confrères de l'INS, il milite donc en faveur d'une éducation athlétique basée sur l'émulation, le geste global et l'utilisation d'une pédagogie plutôt pragmatique. Il est même l'un des rares à tenter d'organiser ses propositions pour répondre aux aspirations des jeunes. Si ceux-ci veulent d'abord sauter avant de progresser, alors il faut les mettre en confiance dès le départ. Pour cela, l'enseignant doit leur indiquer la tenue de la perche, imposer un levier de base, donner la forme générale du saut et leur apprendre à trouver le butoir dans la foulée. En procédant de la sorte, Jacques Dudal montre que ce qui l'organise n'est pas d'imposer à l'élève un modèle technique extérieur mais plutôt de s'appuyer sur ses motivations à pratiquer pour choisir les éléments essentiels à intégrer. Pour lui, « le saut à la perche est rébarbatif si le technicien, oubliant la progression qui amuse, brûle les étapes. Si l'on adopte la simplicité en considérant la performance supérieure comme un but et la technique idéale comme un couronnement, le saut à la perche devient populaire. Si l'on n'embrasse que la passionnante difficulté finale, il devient rebutant »⁸⁹⁸. Au saut en hauteur, en revanche, la dimension technique apparaît davantage. Bien que l'apprentissage débute toujours par les éléments de base (détermination du pied d'appel et de la zone d'impulsion, forme générale du saut, étude du franchissement...), le formateur conseille aux débutants de commencer par l'intégration des techniques les plus classiques (ciseau, rouleau costal), qui sont l'alphabet du ventral, mode de franchissement le plus utilisé à haut niveau. Dans cette configuration, la relative liberté laissée à l'élève pour le saut à la perche tend à disparaître au profit de la question du style, dimension qui semble fortement conditionner les progressions d'exercices. Comme l'indique Jacques Dudal, au saut en hauteur : « figures imposées d'abord...figure libre ensuite »⁸⁹⁹. Aussi, bien que la technique du champion ne soit pas une finalité en soi pour les jeunes, on devine combien elle pèse parfois sur les propositions des acteurs de l'INS en induisant certains choix pédagogiques. En définitive, l'athlétisme apparaît comme une activité à laquelle de nombreux formateurs s'intéressent, manifestant parfois la volonté de s'extraire des problématiques du haut niveau pour se pencher sur l'activité des débutants et la traiter de

⁸⁹⁷ Gardien, André & Omnès, Gilbert, « Pour sauter loin, il faut sauter haut », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°2, novembre 1947, p.12.

⁸⁹⁸ Dudal, Jacques, « Pédagogie du saut à la perche », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°27, mai-juin 1953, pp.6-8.

⁸⁹⁹ Dudal, Jacques, « Saut en hauteur. Figures imposées d'abord...figures libres ensuite », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°32, mars-avril 1954, pp.23-26.

manière spécifique. Bien que des différences existent entre eux, la logique d'organisation adoptée reste à peu près la même. Le maître doit inculquer les principes techniques fondamentaux propres à chaque discipline tout en respectant une progression prédéfinie d'exercices destinés à organiser les étapes de l'apprentissage. En ce sens, les propositions censées guider les enseignants dans les leçons relèvent bien d'une certaine volonté de faisabilité, marque de fabrique de l'institution parisienne.

2.2.3. L'ENSEP et l'intellectualisation des savoirs athlétiques

Héritière de l'École de Joinville, l'École Nationale d'Éducation Physique (ENEP) est à l'origine une institution mixte, créée par le décret du 5 octobre 1933 et missionnée pour former les professeurs d'EP. Installée d'abord à Paris, rue Lacretelle, elle migre ensuite vers le boulevard Jourdan avant de rejoindre l'INS et le bois de Vincennes à partir de 1956. En 1941, Vichy la rebaptise École Nationale d'Éducation Physique et Sportive (ENEPS) et inscrit son activité au service de l'EGS, en complément du Collège d'Antibes. À la Libération elle prend l'appellation d'École Normale Supérieure d'Éducation Physique (ENSEP) et perd sa mixité. Désormais, deux établissements – Vincennes pour les garçons et Châtenay-Malabry pour les filles – forment les enseignants d'EP destinés à exercer dans les lycées classiques, modernes et techniques, ainsi que dans les collèges d'enseignement général, les collèges techniques, les écoles normales d'instituteurs et dans l'enseignement supérieur. Les étudiants sont recrutés parmi les candidats reçus à la première partie du CAPEPS et doivent ensuite accomplir trois années d'études avant de passer les épreuves terminales conditionnant leur réussite définitive au concours. C'est notamment à ce titre que les acteurs de l'ENSEP finissent par prendre le contrepied de ceux de l'INS en valorisant la dimension scientifique de leurs travaux et en poussant davantage à l'intellectualisation des contenus disciplinaires. Pour autant, si les missions assignées aux deux établissements ne sont pas identiques, l'écart les séparant n'en est pas moins étroit par certains aspects et beaucoup moins par d'autres. Il faut dire qu'au-delà des différences, leur proximité géographique conduit forcément à des échanges d'idées et que chacun exerce une influence sur son voisin sans engendrer pour autant une assimilation. C'est dans ce contexte que Jean Vivès parvient à fédérer autour de lui une trentaine d'acteurs regroupés sous le nom de Cercle d'Études Athlétisme de l'ENSEP (CEA). À l'origine de plusieurs articles parus dans la revue *EPS*, ce collectif enseignant présente une identité bien particulière. Homogène par les fonctions de professeur ou de formateur exercées par l'ensemble de ses membres (Annexe 11), il fait aussi preuve d'une

réelle diversité puisque ceux-ci proviennent non seulement de tous les horizons géographiques, de tous les types d'établissements (CEG, lycées, lycées techniques, ENSEP, CREPS, ASSU, IREP, Universités), mais comptent aussi trois femmes parmi eux, élément suffisamment rare pour mériter d'être souligné. En outre, tous sont spécialistes d'athlétisme, soit par le biais de leur formation, soit par leur statut d'athlètes internationaux⁹⁰⁰. Au mois de septembre 1967, dans un numéro spécial intitulé « *la pratique de l'athlétisme dans les établissements d'enseignement scolaire du premier et du second cycle* »⁹⁰¹, le CEA synthétise ses propositions et tente « *de mettre en évidence ce qui à ce jour représente la façon la plus efficace de mener à bien l'acquisition de la meilleure technique dans la pratique de l'athlétisme* »⁹⁰². Dans l'esprit des auteurs, cet ouvrage essaie de montrer que toutes les spécialités de courses, de sauts et de lancers sont accessibles à une large majorité d'élèves pourvu que les adaptations techniques ou réglementaires de rigueur soient correctement appliquées. Ensuite, si la pratique de la course constitue le fondement des contenus d'enseignement sur l'ensemble de la scolarité et que quelques sauts ou lancers viennent judicieusement compléter une formation athlétique équilibrée, alors « *la volonté de dépasser toujours la simple information pour s'ouvrir à un enseignement enrichi de nombreuses acquisitions* »⁹⁰³ devient réalisable. Autrement dit, par une pratique sachant mêler intelligemment préparation et application, l'enseignant d'EP peut permettre à ses élèves de dépasser le stade de l'éternel débutant. Pour cela, les savoirs à transmettre sont clairement identifiés et se répartissent en quatre catégories : apprentissage du geste juste et développement des qualités physiques pour ce qui concerne l'entraînement ; connaissance et dépassement de soi par l'affrontement collectif ou individuel pour ce qui relève de la compétition. Sur ce plan, « *il appartient au maître de prévoir l'alternance des ces deux formes au moment de l'organisation du travail, mais d'être suffisamment souple dans leur mise en application pour tenir compte des répercussions effectives de l'une des formes sur l'autre* »⁹⁰⁴.

Au total, douze spécialités sont ainsi traitées : cinq courses (vitesse, ½ fond, fond, relais, haies), quatre sauts (longueur, hauteur, triple-saut, perche) et trois lancers (poids, disque, javelot). Pour chacune d'entre elles, un processus d'apprentissage en trois étapes est défini, étapes dont l'agencement ne correspond pas aux différents niveaux de classes mais

⁹⁰⁰ Seize des trente-cinq membres du CEA sont des athlètes internationaux. Parmi les plus connus, on retrouve Éric Battista, Ali Brakchi, Alain Hébrard ou Pierre Sprecher.

⁹⁰¹ Cercle d'Étude Athlétisme de l'ENSEPS, *La pratique de l'athlétisme*, supplément au n°88 de la revue *EPS*, septembre 1967.

⁹⁰² *Ibid.*, p.2.

⁹⁰³ *Ibid.*, p.3.

⁹⁰⁴ *Id.*

plutôt à un ordre logique dans la conduite des apprentissages. En général, le premier palier vise la prise de conscience du geste global et de ses caractéristiques majeures. À ce stade, il s'agit avant tout d'initier les élèves en délimitant les bases techniques indispensables à une entrée réussie dans la spécialité. Le deuxième palier, quant à lui, se centre davantage sur les points à approfondir pour affiner le geste et le rendre plus stable d'un essai à l'autre. On entre ici dans une phase d'approfondissement, précédant celle du perfectionnement (3^{ème} palier), où l'on vise le développement et l'amélioration des conditions d'exécution du geste athlétique. Pour l'enseignant, ces trois phases correspondent aux objectifs prioritaires, tandis que pour l'élève, elles sont autant de niveaux à atteindre, définis à la manière de n'importe quel programme scolaire en vigueur dans les disciplines intellectuelles. Aussi, quel que soit l'âge auquel celui-ci aborde telle ou telle spécialité, l'ordre des étapes doit être respecté pour que de réels progrès soient observables. L'enfant « *ne pouvant en même temps s'attacher au respect de tous les principes d'exécution illustrés par le geste du champion, il apparaît en effet indispensable : 1° de déterminer un ordre de priorité – du principal au secondaire – dans les facteurs du rendement ; 2° d'établir, à tous moments, un ordre d'urgence dans le domaine des acquisitions* »⁹⁰⁵. Une fois le chemin balisé, il s'agit de définir ce que le CEA nomme les « *formes d'exécution* », c'est-à-dire les modes de courses, de sauts ou de lancers simplifiés, tant sur le plan technique que réglementaire, permettant d'atteindre les objectifs préalablement définis. Ce travail consiste en quelque sorte à mettre la spécialité athlétique à la portée de tous, afin que chacun s'exerce sans développer de mauvaises habitudes et se retrouve ainsi dans les meilleures dispositions pour progresser à la fois quantitativement (amélioration des performances) et qualitativement (affinement gestuel). Enfin, pour passer de la théorie à la pratique, il est souhaitable que le professeur dispose d'un arsenal de situations destinées à être utilisées en fonction de l'étape où se situe sa classe. À l'inverse de l'INS, et bien que la volonté de conduire l'élève vers une pratique codifiée selon la réglementation fédérale soit commune aux deux établissements, les travaux de l'ENSEP tendent donc vers un balisage plus strict, plus détaillé et plus hiérarchisé des apprentissages, comme le montrent les trois tableaux suivants pour le lancer du poids, la course de haies et le saut en longueur. Ici, les exercices sont davantage saturés en consignes techniques et l'analyse mécanique du geste compte plus que leur éventuelle faisabilité. *In fine*, culture scientifique et culture pratique s'entrechoquent pour donner naissance à des publications aux identités bien marquées.

⁹⁰⁵ *Ibid.*, p.4.

LANCER DU POIDS			
	<i>Objectifs du professeur</i>	<i>Forme d'exécution</i>	<i>Exercices proposés</i>
ÉTAPE 1	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience du lancer par poussée rectiligne de tout le corps. • Tenue et placement du poids. • Positionnement des appuis. • Abaissement préparatoire au lancer. • Lancer en se grandissant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lancer sans élan. • Position de départ de face, de profil ou de ¾ dos. • Suppression du butoir et possibilité de dépasser la ligne après le lâcher final. 	<p>Axe directeur : pousser en se grandissant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lancers successifs à partir des 3 attitudes de départ recensées : de face, de profil et de ¾ dos.
ÉTAPE 2	<ul style="list-style-type: none"> • Travail de la liaison entre élan rectiligne et poussée. • Contrôle de l'équilibre pendant le déplacement. • Recherche d'un double appui rapide avec poids du corps sur la jambe droite. • Déclencher la poussée par la jambe avant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lancers avec petit sursaut de dos. • Utilisation du cercle réglementaire avec butoir. 	<p>Axe directeur : travail de la forme de l'élan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lancers avec un pas d'élan vers l'arrière. • Lancers avec un élan en pas chassés. • Lancers de dos avec un petit sursaut.
ÉTAPE 3	<ul style="list-style-type: none"> • Augmenter l'efficacité du geste par l'élan initial (départ de dos, sursaut, épaules fermées). • Accroître la poussée par l'action des jambes et la prise d'avance en rotation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lancers effectués dans les conditions réglementaires. 	<p>Axe directeur : travail d'enchaînement des actions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enchaînement de sursauts sans poids, avec poids, avec aide et sans aide. • Lancers avec élan départ de dos pour améliorer le sursaut et le double appui.
Directives pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter le poids et la taille des engins aux qualités physiques des élèves au départ puis tendre progressivement vers l'utilisation d'engins réglementaires. • Faire varier les postures de départ et les intensités des lancers. • Centrer l'observation sur la position du corps en finale en autorisant le dépassement de la limite d'élan au départ et plus ensuite. • À l'étape 1, il est recommandé d'accorder la priorité à la qualité de l'exécution sur la performance. 		
Logique de complexification⁹⁰⁶	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Étape 1</u> : Initier. Lancers sans élan et sans butoir. Le travail porte sur la poussée rectiligne et sur l'amplitude du mouvement. - <u>Étape 2</u> : Apprendre. Lancers sur une aire réglementaire départ de dos. Le travail porte sur la forme de l'élan dans le but de l'allonger. - <u>Étape 3</u> : Perfectionner. Lancers sur élan complet avec utilisation d'une technique plus complexe. 		

Tableau 1 – L'apprentissage du lancer du poids, d'après le Cercle d'Études Athlétisme des ENSEPS (1967)

⁹⁰⁶ Si les autres lignes du tableau reprennent les contenus d'enseignement définis par le CEA, cette ligne en est une interprétation personnelle.

COURSES DE HAIES			
	<i>Objectifs du professeur</i>	<i>Forme d'exécution</i>	<i>Exercices proposés</i>
ÉTAPE 1	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenir un déplacement continu. • Franchir l'obstacle dans la foulée. • Faire comprendre la structure rythmique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Course de vitesse avec 4 ou 5 haies. • Haies suffisamment basses pour que le franchissement ne soit pas trop difficile. • Haies suffisamment hautes pour qu'il faille vaincre leur présence. • Intervalles adaptés pour faire entre 3 et 8 foulées inter-obstacles. 	<p>Axe directeur : travail du bond dans la foulée</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parcours aménagés avec obstacles divers (sacs, tapis...). • Enchaînement 3 foulées de course + 1 foulée bondissante. • Course avec franchissement de rivières horizontales.
ÉTAPE 2	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter sa foulée en fonction de la situation et de la distance des obstacles. • Prendre conscience de l'impulsion déterminant le franchissement. • Recherche de l'unité course-franchissement-course. 	<ul style="list-style-type: none"> • Course de vitesse avec 5 à 8 haies basses. • Intervalles adaptés aux élèves mais tendant vers les distances officielles. 	<p>Axe directeur : travail du rythme inter-obstacles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parcours adaptés sur distance plus courte, avec obstacles réels et intervalles adaptés. • Franchissements avec deux appuis dans l'intervalle. • Parcours de 3 haies avec variations d'intervalles (4-8-4 ou 5-9-5).
ÉTAPE 3	<ul style="list-style-type: none"> • Orienter les élèves vers les distances classiques des différentes catégories d'âge. • Accroissement de la fréquence des appuis tout en maintenant l'amplitude. 	<ul style="list-style-type: none"> • Courses classiques avec distances réglementaires. 	<p>Axe directeur : courir en conditions réglementaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parcours sur intervalle réglementaire et avec hauteur croissante des haies. • Parcours réglementaire avec haies plus basses. • Travail de l'enchaînement départ-1^{ère} haie.
Directives pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Les exercices doivent toujours comporter au moins trois obstacles. • Apprendre à franchir indifféremment des deux jambes. • Ne pas utiliser d'obstacles souples à cause du danger qu'ils représentent. • Définir le nombre de répétitions et les distances de course selon le degré d'entraînement des élèves. • Effectuer les exercices à une vitesse s'approchant toujours du maximum. 		
Logique de complexification	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Étape 1</u> : Initier. Distance raccourcie, petits obstacles et intervalles variables. - <u>Étape 2</u> : Apprendre. Tendre vers les distances officielles et vers le nombre d'appuis standard entre les haies, mais sur des intervalles adaptés. - <u>Étape 3</u> : Perfectionner. Courir sur des distances, hauteurs et intervalles réglementaires. 		

Tableau 2 – L'apprentissage de la course de haies, d'après le Cercle d'Études Athlétisme des ENSEPS (1967)

SAUT EN LONGUEUR			
	<i>Objectifs du professeur</i>	<i>Forme d'exécution</i>	<i>Exercices proposés</i>
ÉTAPE 1	<ul style="list-style-type: none"> • Prise de conscience du bond dans la foulée. • Poussée complète de la jambe d'appel. • Action coordonnée des segments libres. • Prise de conscience de la position du corps en suspension. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sauts sur élan réduit (7 à 9 foulées). • Zone d'appel élargie. • Utilisation de la technique en demi-extension. • Mesure du saut à partir de l'empreinte du pied d'appel. 	<p>Axe directeur : travail de l'appel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foulée bondissante par-dessus une zone large. • Saut avec chute en fente dans le sable. • Saut enchaîné après 3 ou 4 foulées bondissantes. • Saut par-dessus un obstacle bas et large. • Saut à partir d'un appel sur tremplin.
ÉTAPE 2	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser un appel précis après une course d'élan rapide et progressivement accélérée. • Recherche de la vitesse optimale. • Contrôle et dissociation des mouvements en suspension. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sauts sur élan de 9 à 15 foulées. • Appel sur planche réglementaire. • Utilisation de la technique en demi-extension. 	<p>Axe directeur : travail de la course d'élan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Idem étape 1 avec une course d'élan plus longue et plus rapide. • Sauts variés avec 9 à 13 foulées d'élan en demi-extension ou avec chute en fente. • Étude de la mise en action efficace sur 5 à 7 foulées puis étalonnage sur 13 à 15 foulées. • Enchaînements course-bondissement-course.
ÉTAPE 3	<ul style="list-style-type: none"> • Perfectionnement de l'élan et de l'appel. • Optimisation de la trajectoire par l'étude du saut en ciseau et en extension et par le choix d'une technique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sauts sur élan complet permettant l'acquisition de la meilleure vitesse. • Conditions réglementaires officielles. • Utilisation de la technique du ciseau ou de l'extension. 	<p>Axe directeur : travail de la technique de saut</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reprise des exercices des étapes 2 et 3. • Saut vertical en extension. • Saut avec chute en fente, jambe d'appel devant. • Saut en ciseau par-dessus un obstacle large. • Saut en extension ou en ciseau avec appel surélevé.
Directives pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Varier les exercices et leurs conditions d'exécution tout en habituant l'élève à bien percevoir la zone d'appel. • Les sauts avec matériel doivent précéder et suivre les sauts sans matériel. • L'accélération de la course d'élan doit être prioritaire par rapport à la précision. • Insister sur une course haute sur les appuis ainsi que sur le grandissement du corps à l'appel. • Au fur et à mesure des étapes, placer l'élève de plus en plus souvent dans les conditions d'exécution réglementaires. 		
Logique de complexification	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Étape 1</u> : Initier. Sauts sur élan réduit avec règlement simplifié avantageant l'élève et technique imposée. Le travail porte sur l'impulsion terminale. - <u>Étape 2</u> : Apprendre. Sauts sur élan plus long avec règlement officiel et technique imposée. Rajout du travail de la course d'élan au travail initial. - <u>Étape 3</u> : Perfectionner. Sauts sur élan complet avec utilisation d'une technique plus complexe (ciseau ou extension). 		

Tableau 3 – L'apprentissage du saut en longueur, d'après le Cercle d'Études Athlétisme des ENSEPS (1967)

2.3. En queue de peloton, d'autres s'essoufflent : le cas de la LFEP

Outre ces principales tendances, il existe d'autres propositions, plus ponctuelles et localisées, mais dont il n'est pas possible de rendre compte ici de manière exhaustive sans ajouter trop de redondance au propos. Pour les avoir étudiées, celles-ci s'inscrivent dans une logique à peu près similaire aux précédentes et n'apportent pas grand-chose de nouveau à tout ce qui vient d'être développé. En d'autres termes, cette analyse suffit pour comprendre que les défenseurs de l'athlétisme scolaire sont, dans l'ensemble, plutôt favorables à l'utilisation des méthodes sportive en EP. Globalement, les uns et les autres s'engouffrent dans le sillon tracé par Maurice Baquet dès le début des années 1940 et militent en faveur d'une sportivisation des contenus d'enseignement. Sous couvert de quelques adaptations pédagogiques, l'essentiel demeure d'acquérir les bases techniques fondamentales afin de courir plus vite, sauter plus haut ou lancer plus loin. C'est donc dans une perspective plutôt voisine de l'athlétisme de club que s'envisage l'enculturation sportive des jeunes, enculturation basée sur la transmission organisée de savoirs-faires gestuels dont l'appropriation conditionne les progrès. Convergeant dans la même direction et se croisant au gré des instituts de formation ou des organes de diffusion, ces méandres du sport finissent par se rejoindre pour amplifier la force d'un courant pédagogique devenu redoutable pour ses adversaires. Finalement, depuis que Vichy a décidé de placer l'initiation à l'athlétisme comme base de la formation sportive, considérant que ce sport prépare à la pratique de tous les autres, la méthode naturelle et la gymnastique correctrice ont perdu de leur rayonnement.

Pour les hébertistes, l'athlétisme codifié ne peut servir de support à l'EP dans la mesure où son institutionnalisation lui a fait perdre son caractère utilitaire. La formation du débrouillard prime donc sur celle du spécialiste et le recours à la technique n'a de sens que s'il permet à l'individu de se sortir d'une situation périlleuse. Aussi, les courses, sauts et lancers prennent-ils place dans un ensemble beaucoup plus large d'actions motrices au sein duquel ils participent, lorsqu'ils sont formalisés par un règlement, à l'appréciation de la valeur physique individuelle. Celle-ci se mesure à travers deux types d'épreuves complémentaires aux fonctions bien distinctes : les tests d'une part et les parcours d'autre part. Tandis que les premiers s'assimilent totalement à la pratique fédérale et se déroulent dans un milieu stable, les seconds introduisent une dose d'incertitude dans les conditions de réalisation. De cette manière, le parcours est plus complet et permet d'apprécier l'ensemble des qualités de vitesse, de force, de résistance et de détente en conditions significatives, alors que le test ne fait que mesurer séparément chaque constituant de la force utile. Autrement dit, c'est par la création de certains aléas que les hébertistes se distinguent de leurs concurrents et marquent leur

singularité : « plus le nombre d'épreuves est considérable, et plus la nature de ces épreuves réclame d'aptitudes différentes, plus l'estimation de la valeur physique générale est précise. Un certain nombre d'épreuves, surtout de résistance, doivent même avoir lieu à l'impromptu et n'être connues des concurrents qu'au moment même de leur exécution, afin d'éviter une préparation spéciale, comme en sport. D'autre part, les conditions matérielles d'exécution doivent être les moins conventionnelles possibles »⁹⁰⁷. Au final, deux visions de l'expression des capacités physiques se font face : une vision segmentée, reposant sur l'utilisation d'épreuves sportives codifiées (méthode sportive ou « tests » pour les hébertistes), et une vision plus globale, dans laquelle toutes les aptitudes méritent d'être appréciées ensemble (parcours). Mais bien que cette idée tente d'apporter de la cohérence aux défenseurs de la méthode naturelle, elle n'en est pas moins nantie de certains paradoxes. En effet, comme cela a déjà été évoqué précédemment (cf. supra, chapitre 1, §.1.2), il existe une incohérence à vouloir maintenir de l'incertitude tout en voulant faire du parcours un instrument d'évaluation fidèle, c'est-à-dire apte à générer des comparaisons interindividuelles. Pour être fiable, celui-ci est condamné à être normalisé davantage et finit alors par ressembler à une épreuve athlétique codifiée⁹⁰⁸. En définitive, bien que les propositions des hébertistes soient à la fois diversifiées, globales et complètes, elles apparaissent incohérentes dès lors qu'elles sont soumises à la loi du barème. Ses promoteurs sont pris au piège de la mesure, celle-ci les obligeant à quantifier l'impact de leur action sur le développement de la valeur physique. Cette sacralisation du chiffre les détourne insidieusement de ce qui constituait au départ leur singularité – c'est-à-dire l'imprévisibilité – et finit par les rapprocher de la logique sportive (cf. tableau 4).

⁹⁰⁷ Dupuy, Jean-Louis, *Les parcours en éducation physique. Tome premier : Parcours en espace restreint*, Paris, FFEP, 1967, p.28.

⁹⁰⁸ *Id.* L'auteur propose en fin d'ouvrage un ensemble de parcours auxquels sont annexées des tables de cotation de la performance. À chaque parcours correspond une table de référence chronométrique fiable uniquement sur ce parcours. Au final, chaque épreuve n'est autre qu'une épreuve athlétique particulière, le but du jeu étant de rejoindre l'arrivée le plus vite possible. Bien que le règlement ne soit pas aussi coercitif que pour une épreuve d'athlétisme traditionnelle, la finalité demeure strictement identique.

	Méthode sportive		Méthode naturelle	
	Mesure initiale	Mesure finale	Mesure initiale	Mesure finale
Supports	Courses Sauts Lancers codifiés	Courses Sauts Lancers codifiés	Courses Sauts Lancers codifiés + Porter, Lever, Nage...	Parcours
Lieu et temps	Lieux et temps séparés	Lieux et temps séparés	Lieux et temps séparés	Unité de temps et de lieu
Incertitude	Absence	Absence	Absence	Présence voulue mais pas toujours effective
Valeur physique	Évaluation fragmentée	Évaluation fragmentée	Évaluation fragmentée	Évaluation globale
Référentiel	Performance métrique ou chronométrique	Performance métrique ou chronométrique	Performance métrique ou chronométrique	Performance chronométrique

Tableau 4 – Tableau comparatif de la méthode sportive et de la méthode naturelle

De leur côté, les thuriféraires de la Ligue Française d'Éducation Physique (LFEP) continuent à jouer le rôle d'un contre-pouvoir vis-à-vis du courant sportif, en promouvant les principes de la méthode suédoise élaborée par Per Henrik Ling puis importée en France, notamment par Philippe Tissie⁹⁰⁹. En 1949, Pierre Seurin dirige un ouvrage intitulé « *Vers une Éducation Physique méthodique* », tentative d'uniformisation et de synthèse des méthodes de travail en faveur d'une EP plus unitaire. Pour ces auteurs, celle-ci s'organise en deux grandes familles complémentaires : la gymnastique construite d'une part, dont les contenus présentent un caractère analytique dans un but de préparation à l'effort ; la gymnastique fonctionnelle d'autre part, élaborée à des fins d'entraînement, et basée sur les gestes naturels, les jeux et les activités sportives. Ici, l'utilisation du sport s'envisage donc comme un levier parmi d'autres pouvant être mis au service d'une EP dont la santé reste le maître mot. Préparer un individu à travers un développement corporel solide, complet et harmonieux, c'est lui permettre de mieux affronter le lendemain, notamment pour ce qui concerne son activité corporelle, qu'elle soit compétitive ou de loisir : « *ce que nous faisons au niveau de l'école ne compte finalement qu'en fonction de ce qui reste d'utile pour toute la vie d'adulte. L'éducateur physique doit ainsi, dans cet esprit, préparer à la vie pratique et à la vie professionnelle futures [...]. C'est une éducation générale par l'exercice physique que nous envisageons d'abord et non une préparation spéciale* »⁹¹⁰. Si le sport n'est pas rejeté, deux critiques majeures lui sont cependant adressées. Il est d'abord considéré comme trop restrictif, dans le sens où il se fonde

⁹⁰⁹ Saint-Martin, Jean, Travaillot, Yves, Lebecq, Pierre-Alban & Moralès, Yves (sous la dir.), *L'œuvre du Dr Philippe Tissie : une croisade en faveur de l'éducation physique (1888-1914)*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2012.

⁹¹⁰ Seurin, Pierre, *Vers une EP méthodique. Principes généraux et progressions d'exercices*, Paris, Fédération Française de Gymnastique Éducative, 1960 (1^{ère} édition 1949), pp.9-11.

sur des techniques formelles, « *conçues pour des buts particuliers et dans un esprit particulier* »⁹¹¹. Il est donc trop spécifique et ne peut s'accorder totalement avec les objectifs du courant suédiste. Par ailleurs, les membres de la LFEP jugent l'utilisation exclusive de la compétition comme un mode éducatif infondé. Ils estiment que l'éducateur doit aussi pouvoir proposer des formes pédagogiques débouchant sur autre chose que la seule alternative victoire-défaite. Aussi, bien que Pierre Seurin soit un perchiste averti⁹¹², l'athlétisme ne peut apparaître chez lui comme support exclusif. Si les courses, sauts et lancers trouvent leur place dans les contenus, ils restent éloignés des formes fédérales et continuent d'être assimilés à des exercices fonctionnels, aux côtés de grimpers, de jonglages ou du développement musculaire généralisé. Les élèves ne sont donc pas nécessairement confrontés à l'application des codes officiels, ce choix relevant d'abord de la pédagogie du maître. D'autre part, l'activité athlétique du jeune ne s'envisage jamais selon une logique performative. Aux traditionnelles épreuves de saut en hauteur, course de vitesse ou lancer du poids se substituent des lancers d'adresse, des courses avec déplacements spécifiques (pas chassés, sautillés...), des sauts de bancs ou autres sauts de moutons. Enfin, il n'est jamais question de compétition ou de production de performance, celle-ci servant seulement de repère pour juger de l'état de santé général de la jeune fille ou du jeune garçon et non pour établir une quelconque comparaison ou hiérarchie entre eux. Les repères métriques ou chronométriques sont donc uniquement utilisés à des fins minimalistes. Ainsi, un jeune garçon de quinze ans doit-il être capable de courir le 50m en 8'', le 750m en 2'40'' et de parcourir 2km sans s'arrêter pour être considéré d'un niveau physique suffisant au regard d'une logique de santé. Il en va de même pour la jeune fille qui, au lancer du poids, doit par exemple être en mesure de projeter un engin de 3kg à 5m à l'âge de 15-16 ans, puis de 4kg à 17-18 ans. Dans cet esprit, la mission de l'enseignant ne consiste pas à détecter ou à former de futurs champions mais plutôt à faire en sorte que les jeunes suivent une éducation physique susceptible de leur donner un bagage corporel suffisamment complet pour qu'il leur soit utile tout au long de la vie. Mais pas plus que l'hébertisme n'est en mesure de résister à la déferlante du courant sportif, les thèses développées par la LFEP subissent, elles aussi, la domination d'un support jugé plus moderne et attractif.

⁹¹¹ *Ibid.*, p.16.

⁹¹² Il est champion de France universitaire de saut à la perche.

3. De la mise en forme des savoirs à leur justification

3.1. Des savoirs athlétiques compatibles avec l'institution scolaire

En EP, toute nouvelle forme de pratique ne peut intégrer l'école si elle reste associée à certains excès tels que l'hyperspécialisation, la tricherie ou la prétention. À la tête des promoteurs de la méthode sportive, Maurice Baquet défend au contraire l'idée d'un sport bénéfique à l'individu d'un quadruple point de vue : physique, hygiénique, caractériel et intellectuel. À partir du moment où la compétition est utilisée intelligemment et à bon escient, c'est-à-dire préservée de toute dérive malsaine, n'importe quelle pratique sociale de référence peut trouver sa place à l'école. Pour être éducatif et atteindre ses buts, le sport doit être conduit prudemment, avec une formation de base, sous contrôle. À l'inverse, « *sans frein et sans conseils, il est une source de dangers physiques et moraux, il mène aux excès de la spécialisation intensive et prématurée, aux marchandages, aux combines, au cabotinage* »⁹¹³. Sur le plan physique, il permet un développement à la fois externe et interne, par les changements morphologiques qu'il induit sur la musculature et par l'amélioration des fonctions organiques liées à la force, à la vitesse ou à la résistance. Mais plus largement, il incite également les individus à respecter leur corps et à observer une certaine hygiène de vie. Que ce soit au niveau de la propreté corporelle ou de l'alimentation, il est vu comme une véritable école de santé, où l'on apprend à soigner son corps et à vivre sainement selon les principes de la vie en plein air. De ce fait, il force chacun à « *se soumettre à une discipline de vie qui ne peut être que profitable à l'individu et à la nation* »⁹¹⁴. Judicieusement conduit par l'éducateur, il pèse aussi sur la formation du caractère et devient un outil à mettre au service de l'éducation physique et morale de la jeunesse. Bien orienté vers le sport le plus adapté à ses aptitudes, l'adolescent apprend en effet à y forger sa personnalité et à développer des qualités utiles à d'autres domaines de l'existence telles que la persévérance, le courage, la confiance en soi, l'audace, la loyauté ou bien encore l'honnêteté. En revanche, « *contrairement à ce que pensent de nombreux sportifs, ce n'est pas seulement la compétition qui a une valeur éducative, mais la soumission du jeune sportif aux disciplines parfois sévères de l'entraînement* »⁹¹⁵, dimension forte en athlétisme. Enfin, le sport serait susceptible de contribuer au développement intellectuel des élèves. Car si pour Maurice Baquet le bon sportif est avant tout performant, il n'est pas seulement le plus fort, le plus agile ou le plus rapide, ses dispositions mentales étant, elles aussi, mobilisées pour répondre aux spécificités

⁹¹³ Baquet, Maurice, « Influences du sport », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°2, mars 1947, pp.2-3.

⁹¹⁴ *Id.*

⁹¹⁵ *Id.*

de l'activité pratiquée. Dès lors, attention, persévérance, qualités d'écoute, d'analyse ou de compréhension sont, comme dans les autres matières scolaires, des aptitudes pareillement sollicitées dans le cadre d'une EP sportive. En définitive, il s'agit donc de défendre une certaine idée du sport, un sport qui soit à la fois suffisamment proche des pratiques sociales de référence pour être culturellement signifiant, mais qui en soit aussi suffisamment distinct pour satisfaire aux exigences de la doxa de l'école. Par ce type de discours, les défenseurs de l'athlétisme scolaire cherchent à se positionner dans le rapport de force qui les oppose aux représentants des gymnastiques correctives ou utilitaires. Si l'objectif est de faire entrer les courses, les sauts et les lancers dans les contenus d'enseignement, il faut agir en conséquence et montrer que leur impact éducatif est avéré en justifiant de la pertinence des savoirs transmis.

Dans ce cadre, et comme le premier chapitre a pu le mettre en évidence, l'athlétisme bénéficie d'un statut particulier acquis grâce aux principes moteurs transversaux sur lesquels il repose (courir, sauter, lancer), mais aussi par les valeurs qu'il est censé transmettre (travail, rigueur, sérieux). Considéré comme un « sport de base » incontournable aux yeux de nombreux pédagogues, il fait partie de ces supports permettant, à eux seuls, de satisfaire une grande partie des exigences : sport composé de disciplines multiples et complémentaires, il garantit le développement corporel harmonieux et aide l'élève à mieux connaître ses aptitudes physiques en vue de son orientation future ; sport mesuré, il permet d'évaluer plus rationnellement les progrès individuels ; sport exigeant, il prémunit contre le dilettantisme et la facilité ; sport fait de technique et de précision, il dresse le corps contre les mauvaises habitudes et lui apprend à obéir aux lois immuables de la mécanique humaine. En bref, dans le contexte d'une institution qui impose ses normes, il possède tous les avantages du sport sans en avoir les inconvénients. Aussi, lorsqu'André Leroy et Jean Vivès décident de défendre l'utilisation de l'athlétisme sportif en EP, c'est avant tout parce qu'il présente un double intérêt éducatif : celui du dépassement de soi et de la satisfaction du besoin universel de lutter contre autrui. De ce point de vue, développements physique, intellectuel et moral s'additionnent pour dépasser le cadre de la stricte performance sportive et conduire à une élévation générale de l'individu. Selon eux, « *ce serait une faute grave de ne pas utiliser le sport comme moyen complémentaire d'éducation, puisqu'il apporte déjà l'adhésion de l'élève, facteur déterminant de sa réceptivité* »⁹¹⁶. À partir de là, initiation et compétition se complètent de la même manière que le problème ou la rédaction viennent parachever l'exercice de mathématiques ou de grammaire. D'un côté, l'initiation sert à l'apprentissage du

⁹¹⁶ Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.20.

geste et à l'acquisition des habitudes de travail, éduquant à la discipline et à la persévérance. C'est à ce moment là que l'appropriation des techniques s'organise tout en soutenant l'attention de l'élève, son écoute et son obéissance. Quant à la compétition, elle est un espace d'expression de ce qui a été appris lors de l'étape précédente : « *véritable banc d'essai, l'éducateur pourra [y] juger le mieux des qualités et des habitudes de ses élèves et, par conséquent, de la valeur des enseignements qu'il leur a donnés [...]. L'initiation doit donner des habitudes motrices, physiologiques, morales. La compétition doit les affirmer, les fixer et permettre leur contrôle. Elle sanctionne les résultats de l'enseignement* »⁹¹⁷. Finalement, la justification du sport et/ou de l'athlétisme dans le cadre de l'EP scolaire relève moins de la forme du support que de son éventuel impact éducatif sur la personnalité et la valeur physique de l'élève. En d'autres termes, il n'est pas question de savoir s'il est préférable de pratiquer le saut en hauteur ou la course de haies à tel ou tel âge, mais plutôt de savoir ce que ces disciplines sont susceptibles d'apporter aux jeunes d'un point de vue global. Dans l'ensemble, beaucoup sont d'accord pour dire que la course reste indispensable à toute forme d'éducation motrice et que certaines épreuves, à l'image du saut à la perche ou du lancer du disque, sont plus difficiles d'accès que d'autres, ce n'est pas là-dessus que porte l'essentiel de l'argumentation. C'est notamment la raison pour laquelle la très grande majorité des auteurs propose une approche de l'athlétisme par les différentes spécialités sans exclure aucune d'entre-elles a priori. Dès lors qu'il répond aux exigences de l'école, l'athlétisme se suffit à lui-même et n'a guère besoin de se distinguer à tout prix de la pratique sociale de référence pour faire valoir une quelconque représentativité culturelle.

3.2. Vers les Eldorados athlétiques : le cas des exemplarités étrangères⁹¹⁸

3.2.1. Athlétismes d'ici et d'ailleurs : le mythe de l'étranger

Dans les années 1940, la France pointe en bas des palmarès de l'athlétisme international. Chez les hommes, cinq nations seulement se partagent la totalité des vingt-six records mondiaux : douze pour les États-Unis, cinq pour l'Allemagne et la Suède, trois pour la Finlande et un pour le Japon. Chez les femmes, un seul revient aux tricolores, sur le relais 3x800m. Pour le reste, les treize meilleures performances se répartissent entre l'Allemagne (5 records), la Hollande (3 records), la Pologne (2 records), les USA, la Suède et l'Italie (1

⁹¹⁷ *Ibid.*, pp.21-22.

⁹¹⁸ Nous empruntons ce terme à Saint-Martin, Jean, *op.cit.*, 2003.

record)⁹¹⁹. Perdurant depuis quelques années déjà, cette situation est assez mal vécue par les autorités qui, dès 1943, rappellent que « *la pratique de l'athlétisme permet d'acquérir et d'accroître les qualités fondamentales du sportif, la résistance et la vitesse. Elle assure l'épanouissement de l'organisme. C'est pourquoi les nations où le sport est véritablement entré dans les mœurs arrivent en tête du palmarès de l'athlétisme, test de la valeur physique d'un peuple* »⁹²⁰. Au premier rang de celles-là, les États-Unis fascinent tout particulièrement par leur réussite, trois raisons majeures permettant d'expliquer cela. Tout d'abord, avec une population avoisinant les 150 millions d'habitants et largement acquise à la cause des activités sportives, les USA disposent d'une probabilité plus élevée de révéler des athlètes au fort potentiel. Ensuite, la différence se fait au niveau des infrastructures qui, en plus d'être à la fois nombreuses et de grande qualité, équipent aussi les usines, les municipalités et les écoles, garantissant ainsi un accès plus facile à la pratique. Enfin, l'organisation plus rationnelle de l'encadrement des athlètes de haut niveau, par le biais du système universitaire, permet à ces derniers de mener à bien une carrière dans d'excellentes conditions financières et matérielles. Comme ce constat le laisse sous-entendre, les écarts vis-à-vis de la France sont donc des plus criants et ne sont pas sans susciter une certaine fascination. En effet, avec un réservoir de plus faible capacité, un déficit infrastructurel important et un vivier universitaire nettement moins sensible à la culture du sport de compétition, l'hexagone ne peut tenir la comparaison. Tandis que les espoirs français doivent souvent se débrouiller comme ils peuvent pour percer au sein de l'élite internationale, les vedettes américaines ont la possibilité de se consacrer entièrement à la pratique de leur sport. À partir de là, la rivalité ne peut être qu'occasionnelle. Mais malgré son efficacité, ce modèle n'en est pas moins soumis à une certaine critique, notamment de la part des défenseurs d'un athlétisme de formation « à la française », c'est-à-dire plus complet. Car l'idéal « Yankee » est d'abord celui de l'ultra-spécialisation, l'athlète s'adonnant presque exclusivement à sa discipline de prédilection. Pour cette raison, les carrières sont plutôt brèves. Robert Marchand, international olympique et ex-capitaine de l'équipe de France, explique à ce sujet que lorsque le champion arrive à maturité, la moindre baisse de régime le condamne à la rétrogradation immédiate, dans la mesure où les concurrents sont nombreux à pouvoir prendre sa place. La rivalité est rude et, contrairement au système tricolore construit sur le principe de l'économie, l'exemple américain est d'abord celui du « *rendement maximum dans un temps minimum* »⁹²¹.

⁹¹⁹ *Notes techniques de l'ENSEP*, n°1, mai 1946 et n°2, juin-juillet 1946, pages non numérotées.

⁹²⁰ *Éducation générale et sports*, Bulletin mensuel du CGEGS, n°14, juillet 1943, p.2.

⁹²¹ Marchand, Robert, *op.cit.*, 1944, p.11.

Pour autant, comme l'éloignement géographique des USA raréfie la présence de ses étoiles sur le sol français, les regards se tournent plus facilement vers l'Allemagne, l'Europe de l'est ou la Scandinavie. Dans cette région du globe, la supériorité de petites nations comme la Finlande ou la Suède fascine les observateurs, surtout lorsque celles-ci font éclore des champions tels que Hannes Kohlemainen et Paavo Nurmi⁹²², ou remportent près de la moitié des titres masculins de champions d'Europe lors de l'édition de 1946⁹²³. Ici, le succès s'explique pour d'autres raisons que celles en vigueur outre-Atlantique. Ce sont des pays qui ont fait le choix politique de positionner l'athlétisme au rang de sport national, au même titre que le ski, et qui ont par ailleurs décidé de concentrer leurs efforts sur quelques disciplines seulement, notamment les courses de fond et de demi-fond, ainsi que les lancers⁹²⁴. Enfin, toujours selon Robert Marchand, les Scandinaves ont un style de vie à la fois calme et sain, condition plutôt favorable à la performance et aux records. De cette exemplarité se dégage donc un modèle distinct de celui symbolisé par les États-Unis, plus ciblé et culturellement plus marqué. Mais à partir de 1952, date à laquelle l'URSS décide de s'engager dans le giron olympique, les regards vont également se tourner du côté des démocraties populaires d'Europe de l'est. Aussi, le modèle russe est-il souvent cité en exemple pour former des athlètes complets, dont l'entraînement sert l'éducation dans son sens le plus large. Contrairement à ce qui se passe aux USA, la performance naît ici de la confrontation de l'élève à une EP de base, composée de sports variés. En d'autres termes, les Soviétiques semblent croire en une formation complète de l'individu, mise au service de l'efficacité, et dans laquelle « *le grand secret de la réussite repose sur la notion de travail* »⁹²⁵. Dans le système communiste, la qualité de l'élite dépend avant tout de la priorité accordée au sport de masse, organisation qui semble plutôt payante puisque « *depuis 1954, les athlètes soviétiques n'ont cessé de progresser au point de faire figure de rivaux dangereux pour l'athlétisme américain lors de futurs Jeux Olympiques* »⁹²⁶. Dans un contexte où les compétitions sportives sont marquées par des enjeux géopolitiques, la France est prise entre deux feux. À l'est, l'organisation du sport est devenue une affaire d'État. Une politique sportive de masse à la fois forte et structurée a été mise en place en vue de détecter les meilleurs et de les soumettre à une préparation programmée. Entraînant avec elle de plus petites nations acquises

⁹²² Coureur de fond finlandais, Hannes Kohlemainen remporte trois médailles d'or et une médaille d'argent aux JO de 1912, puis gagne le marathon des JO de 1920. Après lui, Paavo Nurmi remporte neuf médailles d'or et trois médailles d'argent lors des JO de 1920, 1924 et 1928.

⁹²³ Chez les hommes, la Suède remporte 11 titres sur 24 et aucun chez les femmes.

⁹²⁴ La Finlande est une nation traditionnellement formatrice de bons lanceurs de javelot.

⁹²⁵ Meyer, Raymond, « En URSS, tout spécialiste est d'abord un athlète complet », in Collectif, *op.cit.*, 1956, pp.229-233.

⁹²⁶ *Id.*

à sa cause – Hongrie, Tchécoslovaquie, Bulgarie, Roumanie – la grande URSS contribue à faire perdre la France contre des États qui lui étaient auparavant nettement inférieurs⁹²⁷. De l'autre côté du rideau de fer, des pays tels que l'Angleterre ou les États-Unis disposent d'une tradition sportive annexée depuis longtemps aux milieux scolaire et universitaire, élément leur permettant de maintenir une certaine avance. Entre les deux, la France manque à la fois de moyens humains et matériels et n'a pas encore fait de l'école et de l'université des lieux d'enculturation sportive de masse. Avec des pouvoirs publics peu enclins à entrer dans une logique d'organisation étatique du sport, il n'est pas étonnant de voir le pays chuter dans la hiérarchie internationale (cf. infra, chapitre 5, §.1).

3.2.2. *Puiser les savoirs athlétiques scolaires au-delà des frontières : mirage ou réalité ?*

L'heure est donc à l'autocritique et il s'agit désormais de dépasser le stade du simple constat pour passer à celui des propositions. S'agissant du cadre scolaire, il apparaît que la faiblesse de l'élite rejaillit sur l'EP et bouleverse les perspectives. Il faut donc encourager la jeunesse à pousser les portes des terrains de sport afin de lutter contre l'intellectualisme forcené : « *quand tous les enfants de France, comme ceux de Finlande, se retrouveront sur les stades à la sortie des classes, une grande œuvre humaine aura été réalisée [...]. Ce sera notre fierté à nous sportifs, à nous athlètes, d'avoir désherbé le chemin sur lequel un jour prochain s'engageront nos fils* »⁹²⁸. À l'instar de ce qui prévaut aux États-Unis, il s'agit de mettre à l'honneur les activités physiques et sportives au sein de chaque degré d'enseignement. Là-bas, « *pas besoin de battre la campagne pour recruter des sujets exceptionnels à la veille de grandes confrontations et de les y préparer in extremis. Depuis qu'il est entré à l'école élémentaire, l'Américain est familiarisé avec le sport. En même temps qu'il apprend à lire et à compter, il apprend à courir, à sauter, à lancer...* »⁹²⁹. En définitive, si l'exemplarité étrangère vaut pour l'école, c'est surtout parce qu'elle touche une part considérable de la jeunesse, vivier au sein duquel il s'agit de prospecter pour trouver les champions de demain. Aussi, à chaque défaite retentissante des athlètes tricolores, l'occasion est toujours belle pour rappeler que le pays vainqueur a su prendre de meilleures décisions. Après que les Français aient chuté face à l'Allemagne en 1955, Roger Debaye souligne à son tour que le travail ne peut porter ses fruits sans être concentré sur l'ensemble du public scolaire. Si les modèles

⁹²⁷ Bobin, Robert, « Les résultats obtenus en athlétisme sont à la mesure de nos moyens », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°41, septembre-octobre 1955, p.22.

⁹²⁸ Marchand, Robert, *op.cit.*, 1944, p.8.

⁹²⁹ Chalivoy, Louis, « Impressions, comparaisons et oraison », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°44, mars-avril 1956, pp.15-16.

scandinave, allemand, russe ou américain sont plus efficaces, c'est sans doute parce qu'un peu partout « *TOUTE la jeunesse est initiée à l'athlétisme, par des procédés qui diffèrent d'un pays à l'autre [...]. De notre côté, nous partons de zéro. Les enfants ignorent tout de la technique athlétique. Ils l'ignorent d'une belle ignorance entièrement taillée dans la masse. Une ignorance totale, absolue, effroyable et héréditaire [...]. Lorsque toute la population scolaire de notre pays aura été passée au crible de l'athlétisme, nous aurons peut être, nous aussi, 500.000 pratiquants. À ce moment là, et à ce moment là seulement, on pourra parler du redressement de l'athlétisme français* »⁹³⁰. Sans cela, le pays continuera de lutter en étant chaque fois défait par des adversaires ayant su faire des choix plus courageux, c'est-à-dire « *contre des équipes issues d'un système d'éducation sportive à base d'athlétisme* »⁹³¹. D'une certaine manière, les propos de Roger Debaye symbolisent assez bien ce que l'ensemble des dirigeants nationaux évoquent depuis quelques temps déjà lorsqu'ils tentent d'expliquer l'infériorité française. Pour eux, bien que l'athlétisme soit considéré comme le premier sport olympique, il n'a pas cette stature en France. Les pouvoirs publics comme la population ne lui accordent pas l'intérêt qui devrait correspondre à son rang et, à ce titre, il faudrait : « *1° que l'athlétisme soit, dans la hiérarchie sportive, tenu pour le sport mondial de mesure humaine et situé à cette place dans les établissements d'enseignement, l'Armée et le monde du Travail ; 2° que des mesures soient édictées en conséquence pour que tout être, sportif ou non, sache courir, sauter et lancer correctement* »⁹³². Pour Robert Hervet comme pour bien d'autres cadres fédéraux, le travail doit consister à faire de l'athlétisme le sport majeur de l'école. À l'instar de ce qui fonctionne hors de nos frontières, c'est le prix à payer pour que l'élite retrouve de la vitalité.

Mais dans les faits, les discours débouchent finalement sur des propositions plutôt timides et qui présentent la particularité d'être prioritairement centrées sur l'évaluation des capacités athlétiques des élèves ainsi que sur leur surveillance. Dès avant la guerre, Maurice Boigey développe déjà cette idée dans son « *Manuel scientifique d'éducation physique* » lorsqu'il aborde en 1939 la question des fiches physiologiques et des barèmes de performances⁹³³. En effet, c'est sur l'exemple de la Finlande, de la Suède et de la Norvège qu'il s'appuie pour défendre le projet d'un certificat d'aptitude physique similaire à celui mis en place par les Scandinaves. Là-bas, des performances minimales sont définies dans huit

⁹³⁰ *L'athlétisme*, n°27, septembre-octobre 1955.

⁹³¹ *Id.*

⁹³² *L'athlétisme*, n°96, août 1951.

⁹³³ Boigey, Maurice, *Manuel scientifique d'éducation physique*, Paris, Masson & Cie, 1939 (4^{ème} édition).

disciplines athlétiques⁹³⁴ et les jeunes obtiennent une médaille en fonction de leur degré de réussite : bronze s'ils atteignent les seuils une première fois, argent au bout de quatre années consécutives et or après huit années. Dans une organisation de masse qui ressemble fort au BSP, la logique sous-jacente est celle d'une épreuve physique visant à sanctionner l'acquisition d'un niveau athlétique de base, exactement comme le Certificat d'Études Primaires le fait vis-à-vis des savoirs intellectuels. Or, c'est précisément ce modèle qui sert d'inspiration à Maurice Boigey lorsqu'il propose de tenter une opération similaire en France. Il explique que l'école pourrait se fier à des performances moyennes définies selon les âges et le sexe, afin d'attester la capacité de chaque élève à atteindre un niveau d'exigence minimal. À treize, seize et dix-huit ans pour les garçons et à seize ans pour les jeunes filles, des repères chiffrés sont donc donnés à titre indicatif dans un ensemble d'épreuves où l'athlétisme domine très largement : course de vitesse, saut en hauteur, saut en longueur, course de résistance (800m et 1.000m), lancer du poids, mais aussi grimper de corde, épreuve d'équilibre et natation. Un peu plus tard, dans les *Notes techniques de l'ENSEP*, c'est encore la Scandinavie qui sert de source d'inspiration pour tenter de faire évoluer ce qui se passe en France. On y explique que les autorités suédoises délivrent des récompenses à tous les élèves satisfaisant les minimas imposés à chaque âge et dans chaque discipline. Pour les garçons, les épreuves du programme sont : 60m, saut en longueur, saut en hauteur, lancer de balle de 80g, lancer de ballon lanière de 700g, lancer du poids, lancer du disque, lancer du javelot, natation, ski et cross-country. Pour les filles, le menu comporte un 60m, du saut en longueur, du saut en longueur sans élan, du saut en hauteur, un lancer de balle de 80g, un lancer de ballon lanière de 700g, de la natation, du ski et du cross-country⁹³⁵. De cette manière, et comme l'illustre le tableau ci-dessous dans trois épreuves d'athlétisme, le modèle choisi fait prévaloir l'idée selon laquelle un bon état de santé général vaut mieux que la capacité à battre des records. Pour cela, il apparaît essentiel d'initier les plus jeunes au sport par la voie d'une culture athlétique minimale, plutôt que par celle de l'élitisme ou de la spécialisation. L'hypothèse privilégiée est donc celle d'une éducation athlétique pour tous et mise au service de tous, condition qui, tout en privilégiant la masse, n'exclut pas ses meilleurs éléments pour autant.

⁹³⁴ 100m en 13'' ; 400m en 65'' ; 1.500m en 5'36'' ; 1.35m au saut en hauteur ; 4.75m au saut en longueur ; 8.80m au lancer du poids de 7kg ; 22m au lancer du disque ; 27.50m au lancer du javelot.

⁹³⁵ *Notes techniques de l'ENSEP*, n°30, novembre 1949.

	GARÇONS			FILLES		
	60m	Longueur	Hauteur	60m	Longueur	Hauteur
Fer 11 ans	11''	2.75m	0.90m	11''4	2.65m	0.85m
Bronze 12 ans	10''4	3.15m	1.00m	11''	2.90m	0.90m
Argent 13 ans	10''	3.50m	1.15m	10''6	3.05m	0.95m
Or 14 ans	9''6	3.80m	1.20m	10''4	3.20m	1.00m
Argent émaillé 15-16 ans	8''8	4.25m	1.25m	10''2	3.30m	1.05m
Or émaillé 17-18 ans	8''4	4.50m	1.30m	10''	3.40m	1.10m

Tableau 5 – Brevet d'athlétisme en Suède⁹³⁶

Au final, si l'exemplarité étrangère fait partie des axes de réflexion utilisés pour promouvoir les courses, les sauts et les lancers dans l'école, force est de constater que les applications restent marginales. En tant que nations phares de l'athlétisme mondial, mais dont la taille apparaît démesurée au regard de celle du territoire français, l'URSS et les USA continuent d'appartenir à la catégorie des modèles inimitables. À la fois pragmatiques et conscients que les moyens dont ils disposent n'ont rien à voir, les enseignants français vont donc plutôt chercher du côté de la Scandinavie pour y puiser leur inspiration. Mais là encore, les écarts de culture et de ressources sont considérables, les obligeant à être sélectifs dans leurs choix. Aussi restent-ils cantonnés à prendre exemple sur les systèmes de cotation en vigueur là-bas et à se désintéresser des contenus dispensés aux élèves ou des modalités d'organisation des apprentissages. Autrement dit, il n'est pas forcément question de savoir ce que les autres pays dispensent à leurs élèves ni comment ils s'y prennent pour cela, mais plutôt de s'en inspirer pour classer les individus de manière plus rationnelle et de repérer les meilleurs éléments. C'est en tout cas la posture choisie par Pierre Sprecher, ardent défenseur de l'athlétisme scolaire, dont le témoignage permet de penser qu'ici où là, quelques enseignants reprennent à leur compte certaines expériences et parviennent à les mettre en œuvre avec leurs élèves. C'est dans cet esprit qu'il expose un système d'évaluation fonctionnant en Finlande, affirmant l'avoir utilisé avec succès dans ses propres classes, toutes conquises par l'enthousiasme généré. Présenté comme la « *clé de l'athlétisme* »⁹³⁷, ce procédé est censé attirer et fidéliser les jeunes vers la pratique. Il fonctionne de la façon suivante : dans chaque catégorie d'âge, un classement en trois classes (ABC) est proposé, chacune d'entre elles étant divisée en trois échelons (123) correspondant tous à des niveaux de performances

⁹³⁶ *Id.*

⁹³⁷ Sprecher, Pierre, « *La clé de l'athlétisme ?* », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°2, juillet-août 1953, p.16.

croissants (cf. tableau 6). Pour être classé A, B ou C, l'élève doit réaliser trois fois la performance de l'échelon 3 dans la catégorie correspondante, deux fois celle de l'échelon 2 et une fois celle de l'échelon 1. Ainsi, dans le cas du saut en longueur par exemple, tandis qu'un bond à 4.30m doit être reproduit à trois reprises pour que l'élève soit classé A, une seule fois suffit pour l'être en B.

	CLASSEMENT A			CLASSEMENT B			CLASSEMENT C		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
60m	8''6	8''9	9''2	9''2	9''5	9''8	9''8	10''2	10''6
100m	13''6	13''8	14''2	14''2	14''6	15''	15''	15''4	15''8
80m haies	14''	14''6	15''2	15''2	15''8	16''4	16''4	17''	17''6
Longueur	4.70m	4.50m	4.30m	4.30m	4.10m	3.90m	3.90m	3.70m	3.50m
Hauteur	1.35m	1.30m	1.25m	1.25m	1.20m	1.15m	1.15m	1.10m	1.05m
Poids	9.00m	8.50m	8.00m	8.00m	7.50m	7.00m	7.00m	6.50m	6.00m
Disque	27.00m	25.00m	23.00m	23.00m	21.00m	19.00m	19.00m	18.00m	17.00m
Javelot	30.00m	28.00m	26.00m	26.00m	24.00m	22.00m	22.00m	20.00m	18.00m

Tableau 6 – Système d'évaluation athlétique finlandais (catégorie minimes garçons)⁹³⁸

En procédant de la sorte, Pierre Sprecher tente de tirer les leçons d'un mode d'organisation dont la réussite semble totale puisque la Finlande, malgré une population restreinte⁹³⁹, parvient à rivaliser avec les meilleures nations du monde. Pour lui, la pertinence du système repose sur trois points fondamentaux. En premier lieu, il est mis en place pour toutes les catégories d'âge, des minimes jusqu'aux juniors. Il assure donc le suivi d'une masse importante de jeunes au cours de leur croissance et, en élevant progressivement le niveau d'exigence tout en restant sur des performances plutôt faciles d'accès, il stimule leur intérêt sur un temps relativement long. Ensuite, parce qu'il fonctionne en échelons, il génère de l'émulation, élément constituant le point faible de notre pays : « *il est très facile d'amener sur le terrain la masse des minimes, qui deviendront cadets, juniors et seniors. Ce qui l'est moins, c'est de les intéresser et voilà le point où nous calons !* »⁹⁴⁰. Enfin, pour parfaire l'ensemble du système, les Finlandais associent également la récompense à toute forme de réussite. De ce fait, en plus d'être stimulés par la performance à atteindre, les enfants le sont aussi par le petit insigne de couleur qu'ils peuvent accrocher au revers de leur veste. Par ces trois leviers, ce procédé pédagogique génère de l'enthousiasme et gagnerait donc à être utilisé dans les classes : « *à mon retour de Finlande, j'ai été émerveillé de ce système. Je jugeais en qualité d'éducateur, et il me restait à l'expliquer à mes élèves et surtout à les convaincre. J'aime*

⁹³⁸ *Id.*

⁹³⁹ Selon Pierre Sprecher, la Finlande du début des années 1950 compte 3.5 millions d'habitants, soit une population inférieure à celle de Paris à la même époque.

⁹⁴⁰ Sprecher, Pierre, *op.cit.*, 1953, p.16.

autant dire tout de suite que tous ont compris et ont été émerveillés de pouvoir (peut-être) arborer un insigne à la boutonnière. Les résultats ont été excellents et [...] les limites de tout ce que je pouvais espérer ont été dépassées »⁹⁴¹. Comme Pierre Sprecher le sous-entend ici, l'exemple scandinave mériterait donc d'être reproduit *in extenso* auprès de la population scolaire française afin d'assurer la renaissance de l'élite. Au final, si ces quelques exemples sortent du cadre de la nature des savoirs athlétiques en abordant la thématique de l'évaluation (cf. infra, chapitre 4), leur analyse permet cependant de montrer que les acteurs attirés par le mythe de l'étranger l'ont plus été sur la forme que sur le fond, puisqu'ils ne se sont guère penchés sur les questions d'ordre pédagogique. À la lecture de ce qu'ils diffusent, rien ne permet véritablement de savoir ce que les professeurs exerçant hors de nos frontières enseignent à leurs élèves, ni comment ils s'y prennent pour cela.

3.3. L'excellence technique du champion : une forme de savoir savant pour l'EP ?

Entre 1941 et 1967, dans les manuels, l'athlétisme est souvent présenté comme un ensemble de disciplines où la maîtrise technique s'avère indispensable pour qui souhaite devenir performant. À ce titre, la gestuelle du champion illustre généralement le modèle d'excellence sur lequel il s'agit de s'appuyer pour formaliser ce que l'on cherche à faire apprendre aux élèves. En définitive, il convient d'utiliser les mots justes pour décrire et expliquer du mieux possible la manière dont les plus grands athlètes s'organisent pour courir vite, sauter haut ou lancer loin. On entre ici dans une analyse sémantique des discours produits par les techniciens de l'athlétisme, non pas pour comprendre les difficultés inhérentes à leur transmission ou à leur assimilation par le pratiquant⁹⁴², mais pour saisir ce qu'ils renferment en termes de connaissances, de valeurs ou de savoirs-faires à transmettre. De ce point de vue, les décennies 1940-1960 marquent l'avènement des ouvrages techniques aux dépens des traditionnels traités sportifs, dont la constitution s'organise autour d'éléments aussi divers que l'historique de l'activité, son règlement, le matériel utilisé, la description des éléments techniques de base ou bien encore les considérations liées à l'entraînement. Désormais, l'accent est mis sur la gestuelle du champion et sur la justification de ses actions : *« le geste est découpé en séquences (ou phases), l'analyse biomécanique gagne en précision et permet de dégager si ce n'est des principes au moins des "attitudes", des*

⁹⁴¹ *Id.*

⁹⁴² Vigarello, Georges & Vivès, Jean « Technique corporelle et discours technique », *Culture technique* n°13, janvier 1985, pp.265-273.

"positions" »⁹⁴³. Chaque discipline est ainsi abordée dans l'ordre chronologique des séquences motrices – course d'élan, impulsion, suspension et réception pour les sauts par exemple – et la transmission se fait par imitation du modèle d'excellence à reproduire. Plusieurs étapes sont alors envisagées dans l'apprentissage de la technique (débrouillage, initiation, perfectionnement, entraînement), chacune d'entre-elles reprenant les principes moteurs fondamentaux extraits de l'analyse du geste idéal. À ce stade, la notion de niveau de réalisation apparaît pour laisser entrevoir la définition de contenus plus spécifiques, s'adressant au débutant jusqu'au spécialiste. En d'autres termes, dans un souci de faire entrer les activités sportives au sein de l'institution scolaire, les experts de l'athlétisme sont tenus de montrer que ses multiples disciplines peuvent générer des savoirs techniques méritant de figurer dans les curriculums. En ce sens, « *la formalisation de la technique et de ses apprentissages n'est donc pas l'œuvre de l'école. Il semble même que ce soit une condition préalable et indispensable pour que celle-ci puisse importer, pour son profit et son propre usage, des activités physiques ainsi que des procédures d'animation* »⁹⁴⁴. À travers l'exemple de l'athlétisme, la thèse défendue par Pierre Arnaud se vérifie donc bien : la valorisation de l'apprentissage des techniques sportives aux dépens de celui des techniques du corps⁹⁴⁵ permet la construction d'une forme de savoir savant propre à l'EP. Purement factices, les premières ne relèvent d'aucun processus traditionnel. Au contraire des secondes, elles sont avant tout contraintes par les règlements et ne sont élaborées qu'à des seules fins de performance. En ce sens, la technique sportive demeure radicalement différente de toute forme de motricité utilitaire et contribue à l'uniformisation des usages du corps dans le cadre des pratiques physiques scolaires⁹⁴⁶. En érigeant les gestes athlétiques au rang de savoir savant, les acteurs de l'EP gagnent en crédibilité mais participent aussi corollairement au déclin des jeux traditionnels et des coutumes s'y rattachant. Comme l'analyse de leurs propositions a pu le mettre en évidence, leur démarche est souvent techno-centrée, c'est-à-dire portée sur le produit fini, modèle qu'il s'agit d'assimiler parce qu'il incarne la perfection. Pour cela, on voit bien que « *les procédés de hiérarchisation les plus connus reposent sur une didactisation de l'objet d'enseignement du " simple au complexe ", du " facile au difficile ", du " général au particulier "* »⁹⁴⁷. En formalisant les nouveaux savoirs liés au sport de cette

⁹⁴³ Legras, Jean-Michel (sous la dir.), *op.cit.*, 2005, p.57.

⁹⁴⁴ Arnaud, Pierre, *op.cit.*, 1986, p.79.

⁹⁴⁵ Mauss, Marcel, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950, pp.365-386. Pour Marcel Mauss, ethnologue français (1872-1950), les techniques du corps sont « *les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps* ».

⁹⁴⁶ Arnaud, Pierre, *op.cit.*, 1985.

⁹⁴⁷ *Ibid.*, p.268.

manière, la culture diffusée devient plus digeste et son assimilation par les élèves semble facilitée.

Mais l'intérêt porté à la technique ne s'arrête pas là. Il dépend aussi du rôle que celle-ci peut jouer vis-à-vis l'élève et de sa capacité à le discipliner, élément capital aux yeux de l'école. Pour Georges Durand, c'est ce qui « *explique la renommée de sport "ingrat" que possède l'athlétisme, et la faiblesse relative de son recrutement par rapport aux sports collectifs en particulier. Par contre c'est dans cette nécessité de travail que réside sa valeur éducative* »⁹⁴⁸. En étant soumis à de nombreuses répétitions pour trouver la bonne posture, le tout dans des conditions standardisées, l'enfant apprend à se contrôler et sa maîtrise « *des gestes sportifs démontre que l'acquisition d'une technique nécessite [de sa part] une bonne concentration, de l'attention et de la volonté. C'est par la répétition fréquente des mêmes mouvements que l'on crée l'automatisme sans lequel on ne peut obtenir un rendement efficace. Cela réclame beaucoup de persévérance, c'est-à-dire un effort patient et tenace* »⁹⁴⁹. Grâce à la forte coercition que ses règlements font peser sur une motricité mise au service du seul rendement, l'athlétisme dispose d'un atout considérable par rapport à des activités comme le football ou le basket-ball. En effet, à l'instar de la natation et de la gymnastique, il fait partie de ces sports où la motricité est à la fois cyclique et délimitée par un début et une fin distincts, ce qui aide les théoriciens dans leur tâche de formalisation. Chez André Leroy et Jean Vivès, celle-ci passe par l'analyse des différentes spécialités selon un double objectif : faire le point sur l'étude technique de chaque geste athlétique et envisager quelle est la meilleure façon de les enseigner. À ce titre, les auteurs précisent bien qu'ils se sont appuyés sur le champion comme modèle le plus crédible. Soulignant par ailleurs la nécessité de distinguer le style de la technique, ils rappellent que si des différences existent entre les athlètes, tous en respectent néanmoins les principes fondamentaux. Aussi, lorsqu'ils abordent la question des bases rationnelles du geste athlétique, ils tentent de montrer quels sont les points à respecter pour que celui-ci soit réalisé dans des conditions de rendement optimales. Par exemple, au saut en longueur, il s'agit de faire comprendre que pour toute forme de technique (ciseau, extension...), le sauteur cherche toujours à décoller avec des vitesses horizontale et ascensionnelle maximales. De la même manière, au moment de la réception, celui-ci doit s'organiser pour que les pieds viennent se poser dans le sable en avant du centre de gravité. En procédant de la sorte, André Leroy et Jean Vivès tentent donc de dépasser le stade de la simple description pour passer à celui de l'explication, en insistant sur les postures clefs. Il est par exemple précisé qu'une impulsion rationnelle, c'est-à-dire respectueuse des

⁹⁴⁸ Durand, Georges, *L'adolescent et les sports*, Paris, PUF, 1957, pp.101-102.

⁹⁴⁹ Baquet, Maurice, « L'initiation sportive », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°3, mai-juin 1949, p.2.

lois de la mécanique, doit non seulement s'effectuer avec la plus grande vitesse, mais aussi avec l'adoption d'une attitude caractéristique après le décollage, « *tronc se rapprochant de la verticale, jambe d'appel traînante vers l'arrière, jambe libre fléchie et bras vers le haut et l'avant* »⁹⁵⁰. De la même manière, au lancer du poids, on observe que l'athlète s'organise d'abord pour lâcher l'engin après lui avoir communiqué la plus grande vitesse possible et selon un angle d'envol adéquat. Les bases de la technique reposent alors sur la trajectoire de l'engin lorsqu'il est tenu d'une part et sur les forces à lui appliquer d'autre part. Pour le premier facteur, il faut surtout chercher à allonger au maximum le chemin de lancement en partant d'une position où le poids est porté en arrière du cercle, puis en le lâchant au-delà du butoir⁹⁵¹. Cette intention est combinée avec un mouvement de bas en haut, consistant à passer d'une position basse du corps à une extension complète en fin de mouvement. Ensuite, s'agissant des forces à appliquer au projectile, l'intérêt porte avant tout sur les actions de la jambe d'appui et de la jambe libre durant l'élan. En phase finale, au moment où les deux pieds sont au sol, il s'agit enfin de respecter l'ordre des actions à enchaîner avec les trois charnières principales du lanceur : les jambes, le tronc puis le bras.

Dans l'ensemble, si le discours se revendique du registre explicatif, sa dimension descriptive n'en est pas moins absente pour autant. Dans la plupart des cas, elle vient même corroborer les propos en se référant toujours à ce que réalise le spécialiste. Lors d'une impulsion de saut en longueur par exemple, « *dès que le pied d'appel est posé, le sauteur, prenant un appui sur la surface dure de la planche, se détend vers le haut dans un mouvement quasi-simultané de ses membres. La jambe d'appel s'étend violemment ; le pied d'appel se déroule complètement ; la jambe libre, continuant son mouvement d'oscillation vers l'avant, est lancée fléchie, le genou haut ; les bras sont projetés rapidement, celui opposé à la jambe d'appel en avant, l'autre sur le côté en vue du maintien de l'équilibre du corps* »⁹⁵². Par ces descriptions complémentaires, les techniciens de l'athlétisme tentent de donner aux enseignants l'image la plus fidèle possible de ce que les élèves doivent apprendre à reproduire. Le maître peut ainsi affiner ses représentations et rendre ses interventions plus efficaces, notamment lorsqu'il est amené à démontrer l'action, à la verbaliser ou à corriger la posture à même le corps. Pour appuyer l'ensemble, l'exemplarité du haut niveau se montre encore plus explicite lorsqu'elle se matérialise par des kinogrammes ou des dessins reproduits dans les ouvrages, afin de schématiser les attitudes. Combinant des fonctions à la fois informative et didactique, ceux-ci permettent non seulement d'illustrer un discours tout en

⁹⁵⁰ Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.204.

⁹⁵¹ Le chemin de lancement représente le trajet porté de l'engin du début de l'élan jusqu'au lâcher final.

⁹⁵² Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, pp.209-210.

montrant ce que le texte ne peut réussir à faire passer par de simples phrases, mais ils aident aussi l'enseignant à fixer son attention sur ce qu'il doit voir apparaître dans l'exercice⁹⁵³. Dans tous les cas de figure ou presque, le champion vient systématiquement renforcer la bonne parole après que l'on ait soigneusement sélectionné les clichés les plus significatifs. En effet, comme les images sont fixes, elles ne permettent pas de rendre compte de la dynamique du mouvement et sont donc sélectionnées en fonction des points importants à mettre en avant. Autrement dit, certaines d'entre-elles servent l'illustration et d'autres non, pour la bonne et simple raison qu'elles se situent entre deux attitudes élémentaires. Seules les photographies sur lesquelles figurent les postures clefs ont droit de cité. Dans ses « *guides du jeune athlète* », Jean Vivès use d'ailleurs très largement de dessins à cette fin. Bien qu'il analyse les différentes techniques de course, de saut ou de lancer par une description détaillée permettant de voir que l'objectif de l'enseignant consiste à rapprocher l'élève du modèle d'excellence, il se livre aussi à de nombreux allers-retours entre le texte et les illustrations. À partir de là, il définit les pistes prioritaires à explorer pour la mise au point technique du jeune, puis énumère les principales fautes commises avant de proposer des exercices destinés à le faire progresser. Finalement, à travers l'exemple des kinogrammes représentant presque toujours des champions⁹⁵⁴, les techniciens de l'athlétisme se montrent plutôt enclins à défendre une pédagogie fondée sur la démonstration d'un geste que l'élève apprend à reproduire le plus justement possible, leurs publications étant là pour aider l'enseignant dans sa tâche et lui donner les bons repères grâce aux images. Par ce choix, l'activité de l'élève se réduit bien souvent à une simple imitation, à « *la reproduction d'une réponse dont la validité pour lui-même, en fonction de ses propres ressources, et la signification lui échappent* »⁹⁵⁵. En outre, il faut rajouter que dans l'ensemble, les gestes athlétiques pénètrent d'autant plus facilement l'école que les disciplines les plus pratiquées – vitesse, hauteur, poids – nécessitent peu de matériel et se déroulent dans un espace à la fois restreint et codifié, dans lequel les enfants sont toujours à la portée du maître. À ce titre, et tout en étant peu coûteux, l'athlétisme permet aussi un meilleur contrôle des déplacements et des comportements, deux éléments essentiels pour l'institution.

⁹⁵³ Leconte, Bernard, « Étude diachronique de l'iconographie de la revue *EPS* », in Leray, Claudine (sous la dir.), *op.cit.*, 2000, pp.33-43. L'auteur recense cinq fonctions de l'image : 1° la fonction illustrative, pour agrémenter et combler les espaces vides de la page ; 2° la fonction informative est proche de la première, mais diffère par le fait qu'elle vient montrer ce que le texte aurait eu du mal à dire avec des mots ; 3° la fonction esthétique, pour mettre en valeur le corps en mouvement ; 4° la fonction phatique, consistant à établir une communication avec le lecteur ; 5° la fonction didactique, pour illustrer la technique sportive.

⁹⁵⁴ Dans les manuels d'athlétisme, les illustrations prennent trois formes principales : 1° des photos (athlète en action), des dessins (reproduction de l'athlète en action) ou des schémas (dessins « fils de fer »). Lorsqu'un enfant est dessiné, ce qui est rare, il exécute un geste de haut niveau. Lorsqu'un enfant apparaît sur une photo, c'est soit pour rendre l'article plus attractif, soit pour illustrer un manque ou une faute technique.

⁹⁵⁵ Legras, Jean-Michel (sous la dir.), *op.cit.*, 2005, p.40.

3.4. La science au secours du discours technique

Entre 1941 et 1967, la pertinence du modèle technique se consolide à travers un ensemble de justifications scientifiques dont l'objectif est d'alimenter la crédibilité des discours. Certaines propositions pédagogiques s'accompagnent du reste d'équations mathématiques censées prouver que ce qui est appris repose sur des fondements solides. Pour Maurice Baquet, c'est sur ce point précis que style et technique doivent être distingués. Tandis que le premier se définit comme « *l'adaptation des lois de la technique à un être déterminé, c'est-à-dire à son âge, à la forme de son corps, à sa masse, à ses qualités physiques et psychiques et, par extension, à tout ce qui le caractérise et l'individualise* »⁹⁵⁶, la seconde a pour but « *de fournir au corps humain les moyens d'améliorer son rendement dans des exercices où il s'agit de lutter contre la distance, le temps ou des forces extérieures luttant contre la sienne propre : engins ou adversaires* »⁹⁵⁷. Par ces propos, Maurice Baquet semble donc penser que la technique vise prioritairement l'amélioration de l'efficacité motrice et que les principes auxquels elle est soumise sont immuables puisqu'ils répondent d'abord aux lois de la mécanique humaine et de la gravité. Mais à l'instar de nombreux autres cadres de l'INS, celui-ci ne pousse pas plus loin l'analyse et se contente d'accorder la priorité de ses réflexions aux propositions pédagogiques concrètes, c'est-à-dire aux exercices. D'autres avec lui, à l'image d'Auguste Listello, sont en effet plus sensibles à cette culture professionnelle en lien avec les mises en œuvre et se centrent d'abord sur l'activité de l'élève dans les conditions réelles de pratique. C'est donc en toute logique que leurs formes de travail apparaissent à la fois plus détaillées sur les mises en œuvre et illustrées par des schémas représentant l'organisation du milieu et non le geste du champion. L'importance donnée au jeu est grande et, pour être utiles aux enseignants, les situations proposées sont d'abord réalistes et pragmatiques. À l'ENSEP, en revanche, la volonté d'expliquer le geste par la justification scientifique semble constituer un axe central de la démarche pour des formateurs et des étudiants en quête de reconnaissance professionnelle. Parfois, comme en témoignent certains articles portant sur la mécanique des disciplines athlétiques, l'abstraction est telle que l'activité de l'athlète perd sa dimension humaine et finit par se résumer à un ensemble de symboles mathématiques, élément que l'on ne retrouve guère lorsqu'il s'agit d'expliquer un tir en suspension au handball, un lancer en touche au football ou bien encore un tour d'appui à la barre fixe. Pour Raymond Gratereau, Directeur de l'établissement au début des années

⁹⁵⁶ Baquet, Maurice, « Ne pas confondre style et technique », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°63, mai-juin 1959, p.19.

⁹⁵⁷ *Id.*

1960, c'est même sur ce point précis que la qualité technique de la formation des impétrants mérite d'être soulignée, les contenus de formation dispensés étant régulièrement revus et corrigés afin d'intégrer les évolutions. De ce fait, « *chaque année, l'enseignement intellectuel se lie un peu plus aux disciplines sportives par la recherche de lois physiques ou mécaniques s'appliquant au geste sportif et d'une base scientifique qui fera naître une technique sûre et non fondée sur l'empirisme* »⁹⁵⁸. En définitive, pour les enseignants de l'ENSEP, il semble que l'analyse du geste de haut niveau mérite d'être agrémentée d'un certain rationalisme pour justifier la pertinence de la forme motrice à enseigner aux élèves. Comme le soulignent Bernard Lebrun et Yvon Léziart, « *la référence aux sciences apparaît comme un moyen permettant aux auteurs de l'école normale supérieure d'éducation physique favorables à la pédagogie sportive de se distinguer des propositions d'éducation sportive, formulées par les enseignants de l'Institut national des sports et en particulier par Maurice Baquet* »⁹⁵⁹. Sur un fond de revendications identitaires, l'heure est donc à l'utilisation du chiffre et de l'équation pour affirmer le sérieux des formations dispensées à l'ENSEPS, mais aussi pour rationaliser l'analyse du geste athlétique et son enseignement.

Tout cela, André Leroy et Jean Vivès l'ont bien compris et c'est dans cet état esprit qu'ils tentent de procéder à une élaboration rationnelle des techniques. S'ils sont d'accord pour dire qu'il existe des points communs entre les gestes naturels et les gestes sportifs, les deux se distinguent malgré tout par les conditions d'exécution (prévisibles vs imprévisibles) et les finalités (utilitarisme vs plaisir). En sport, comme l'environnement matériel et humain est connu à l'avance, « *il s'agit de trouver les modalités d'utilisation de ces moyens qui assureront le meilleur résultat. L'instinct, l'expérience, la simple raison ne suffisent pas pour résoudre la question. Il y faut l'aide du raisonnement scientifique appuyé sur des connaissances approfondies* »⁹⁶⁰. Pour les deux formateurs, l'enjeu est donc double : étayer le discours technique par la preuve scientifique d'une part et gagner en reconnaissance d'autre part, en analysant le fonctionnement de la « *machine humaine* » selon l'angle de la mécanique et de la physiologie. Dans cette optique, le corps est perçu à la fois comme un ensemble de leviers et de grandes fonctions dont le développement est à mettre au service de l'optimisation de la performance. Au fil des pages consacrées à ces éléments, des notions telles que la pesanteur, l'inertie ou le travail sont définies et illustrées à coup de formules mathématiques,

⁹⁵⁸ Graterau, Raymond, *L'Équipe* du 31 mai 1962. Cité par Levet-Labry, Éric, « L'Équipe, relais institutionnel ou lieu de débat ? L'information sur les écoles de cadres de 1946 à 1976 », in Attali, Michaël (sous la dir.), *op.cit.*, 2010, pp.821-831.

⁹⁵⁹ Lebrun, Bernard & Léziart, Yvon, « La culture sportive et la diffusion de modèles techniques dans la presse spécialisée d'éducation physique. L'exemple des notes techniques de l'ENSEP (1943-1950) », in Robène, Luc & Léziart, Yvon (sous la dir.), *op.cit.*, 2006, pp.238-242.

⁹⁶⁰ Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.64.

entraînant une reconfiguration de la technique et de son explication. Ainsi, à titre d'exemple, la qualité d'une impulsion (I) ne s'envisage plus seulement au travers des actions du pied au sol mais dépend aussi du produit entre l'intensité de la force (F) et l'intervalle de temps pendant lequel elle agit (Δt). Si $I = F \times \Delta t$, alors l'impulsion est d'autant plus forte « *que la force F est plus grande et que le temps d'application est plus long* »⁹⁶¹. On comprend ainsi que si l'athlète souhaite améliorer ses performances, il a intérêt à être capable de générer un maximum de force sur un temps suffisamment long, tout en respectant les contraintes de l'épreuve qu'il pratique⁹⁶². Quant à la capacité à convaincre le lecteur, elle passe par l'énoncé de certains travaux auxquels les auteurs se réfèrent pour appuyer leurs affirmations. Sur le plan physiologique, les études menées par le Docteur Paul Chailley-Bert⁹⁶³ ou le Professeur Albert Debeyre⁹⁶⁴ permettent notamment de faire le point sur le fonctionnement du muscle et sur ses propriétés élastique et tonique. L'analyse des mécanismes de la contraction et de ses différents modes possibles (concentrique, excentrique, statique) les incitent alors à tirer quelques conclusions sur le geste sportif. On apprend par exemple que l'extension de la jambe d'appel au saut en hauteur peut être améliorée par une contraction préalable des muscles extenseurs pendant la phase d'amortissement de l'appel. Concernant les aspects mécaniques liés aux trajectoires, il est fait appel à la méthode de calcul indirect du positionnement du centre de gravité, élaborée par O. Fischer. En outre, lorsqu'il s'agit de rappeler les grands principes des leviers, André Leroy et Jean Vivès vont même jusqu'à reproduire des extraits entiers de l'étude menée par un professeur agrégé de mathématiques⁹⁶⁵ ou citer l'ouvrage de Franz Vandervael⁹⁶⁶, Professeur de biométrie humaine à l'Université de Liège. Comme en témoignent d'ailleurs les conclusions de ce dernier, toute gesticulation de l'athlète dans la phase de suspension est inutile dès lors que l'on cherche à modifier la trajectoire du centre de gravité. Seule une force extérieure générée par un appui est susceptible d'en changer la direction et de faire en sorte qu'elle dévie de sa forme parabolique initiale.

En s'inspirant de l'héritage laissé par la pensée positiviste, on comprend que c'est bien sur la base d'une analyse scientifique que l'éducateur peut trouver les meilleures solutions dans la rentabilisation du geste technique. En définitive, tout cela « *pose des problèmes de mécanique, d'anatomie et de rendement maximum dont la résolution exige de sérieuses connaissances théoriques. On ne saurait donc minimiser l'importance des notions données et*

⁹⁶¹ *Ibid.*, p.70.

⁹⁶² Au saut, par exemple, la force déployée à l'appel doit être maximale mais doit aussi s'exprimer dans un temps relativement bref sous peine de voir la vitesse décroître fortement.

⁹⁶³ Agrégé de physiologie, spécialiste de médecine du sport et Directeur de l'IREPS de Paris.

⁹⁶⁴ Professeur de médecine et Directeur de l'IREPS de Lille.

⁹⁶⁵ Sans toutefois le nommer.

⁹⁶⁶ Vandervael, Franz, *Analyse des mouvements du corps humain*, Liège, Desoer, 1944.

encore moins de vouloir les ignorer »⁹⁶⁷, dès lors que l'on cherche à définir des savoirs reconnus dans l'institution scolaire. Au contraire, leur maîtrise doit permettre de mieux comprendre ce qui régit les disciplines athlétiques et d'en tirer les conclusions qui s'imposent afin de mieux les enseigner. Dans les lancers, la balistique⁹⁶⁸ permet ainsi de savoir que la distance de projection dépend de quatre facteurs essentiels : en plus des caractéristiques aérodynamiques de l'engin, sa vitesse, son angle et sa hauteur d'éjection conditionnent la réussite à partir du moment où les forces lui étant appliquées sont progressivement accélérées. On sait également, sur la base de l'équation mathématique de la portée⁹⁶⁹, que parmi ces quatre déterminants, la vitesse apparaît comme le plus décisif puisque « *pour un angle de projection donné, l'amplitude du jet est proportionnelle au carré de la vitesse au moment du lâcher* »⁹⁷⁰. Toutes conditions étant égales par ailleurs, son accroissement se répercute donc immédiatement sur la performance. Par ce type de raisonnement scientifique allant du théorème à son application, André Leroy et Jean Vivès tentent de sensibiliser l'enseignant à l'identification des principes techniques essentiels à respecter pour que la course, le saut ou le lancer soient efficaces. À cette fin, il faut notamment : 1° exercer le maximum de force sur l'engin ou le corps ; 2° fléchir préalablement le levier pour que le muscle soit efficace lors de l'extension ; 3° faire en sorte que la résultante des forces d'extension passe au plus près du centre de gravité ; 4° rechercher l'ouverture complète des leviers au moment de l'appel ou du lâcher final ; 5° lancer les segments libres vers le haut et l'avant pour que l'impulsion donnée au corps ou à l'engin soit optimale. En tentant de relier la théorie à la pratique par l'édiction de telles règles, les deux hommes montrent que si la connaissance des lois de la mécanique ou de la physiologie musculaire est déterminante pour qui souhaite définir des savoirs savants et reconnus comme tels, il s'agit surtout de les comprendre lorsqu'elles sont appliquées aux gestes sportifs. C'est à cette seule condition que la science revêt de l'intérêt, même s'il faut bien reconnaître que les outils d'analyse du mouvement dont dispose le scientifique manquent souvent au professeur. Dans ce cas, « *pour suppléer à cette insuffisance de moyens on doit avoir recours au sens esthétique, car le Beau rejoint le Vrai et notamment dans le domaine des mouvements. Un geste qui satisfait l'œil et surtout un œil exercé, par la pureté de sa forme, par son rythme, est généralement bien exécuté* »⁹⁷¹. Comment interpréter ce recours à la subjectivité après avoir idéalisé la science ? Les auteurs ne trahissent-ils pas ici

⁹⁶⁷ Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.92.

⁹⁶⁸ Science qui étudie les trajectoires des projectiles.

⁹⁶⁹ La portée est la distance horizontale parcourue par le centre de gravité de l'engin ou du sauteur durant la phase de suspension.

⁹⁷⁰ Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.109.

⁹⁷¹ *Ibid.*, p.133.

insidieusement la faiblesse ou les limites de leur prise de position ? Car en usant de telles abstractions, il faut bien reconnaître que l'élève et l'athlétisme ont tendance à s'effacer derrière les chiffres et les équations. Assimilé à une machine ou à un ensemble de leviers soumis à la gravitation universelle, l'individu disparaît au profit des principes régissant la technique, ce qui ne manque pas d'irriter certains acteurs.

C'est notamment le cas de Pierre Seurin lorsqu'il condamne la création de l'épreuve obligatoire au baccalauréat en 1959 (cf. supra, chapitre 2, §.4.4.3). Se servant de *L'Homme sain* comme principale tribune d'expression, son argumentaire vise à expliquer que l'EP est en train de devenir un enseignement imposant les techniques sportives au détriment d'autres savoirs corporels et qu'elle laisse trop de place aux capacités innées des élèves par rapport au développement du goût de l'effort⁹⁷². De son côté, Raymond Boisset condamne l'ère du technicisme⁹⁷³, jugeant que les qualités humaines sont plus importantes pour attirer les jeunes vers l'athlétisme. Il explique notamment que le champion n'est pas toujours le meilleur modèle qui soit, estimant que celui-ci attire davantage de spectateurs que de pratiquants. C'est pourquoi « *il faut nous débarrasser, et surtout libérer la jeunesse, de cette hantise des performances. À ne leur parler que des champions, des records, nous les décourageons, nous leur laissons croire que ce sport n'est réservé qu'à une élite à laquelle ils ne se sentent pas capables d'appartenir [...]. Le spectacle des cross des écoliers est typique à cet égard. C'est bien une épreuve de masse. Il faut qu'il y ait le plus possible de partants et que tous arrivent. Qu'importe si leur foulée, leur mouvement de bras sont défectueux. Si, à l'arrivée, aucun ne porte la marque d'un effort excessif et si, dans leur visage aux joues rosées, la joie brille dans le regard, le but est atteint* »⁹⁷⁴. En d'autres termes, si la science permet de rationaliser les savoirs et si le champion peut parfois servir de modèle technique, tactique⁹⁷⁵ ou moral⁹⁷⁶, tout

⁹⁷² Lebecq, Pierre-Alban, Moralès, Yves, Saint-Martin, Jean & Travaillot, Yves, « La recherche d'un nouvel espace d'un « sport plus pur » : *L'Homme sain* face à la politique de M. Herzog », in Attali, Michaël (sous la dir), *op.cit.*, 2010, pp.317-328.

⁹⁷³ Tendance à accorder une place prédominante à la technique dans l'ensemble des activités.

⁹⁷⁴ Boisset, Raymond, « L'instituteur parce qu'il éduque, s'intéresse à tous », *L'entraîneur* d'athlétisme, n°1, mai-juin 1953, pp.10-11.

⁹⁷⁵ Vivès, Jean & Cettour, Henri, *Tous sportifs. Initiation aux sports athlétiques*, Paris, Didier, 1960, p.42 : « *Alain Mimoun est à la fois le meilleur coureur de cross et le plus brillant spécialiste de fond que la France ait connu. En 1952, l'année des Jeux Olympiques, il avait orienté tous ses efforts vers la saison d'été, aussi ne participa-t-il qu'à très peu d'épreuves d'hiver. Son exemple doit être suivi par tous les débutants qui désirent progresser et durer* ».

⁹⁷⁶ *Ibid.*, p.37. « *Ils ont gagné. La réunion d'athlétisme vient de se terminer. C'est la distribution des récompenses aux vainqueurs. Ils sont fiers et joyeux de leur victoire. Leurs parents, leurs amis, les concurrents malheureux les applaudissent. Ils ont gagné parce qu'ils étaient les plus forts dans leur spécialité. Parce qu'ils s'étaient entraînés régulièrement et sérieusement et qu'ils avaient écouté les conseils de leur entraîneur. Leur victoire est aussi celle de leur club, de leurs dirigeants, de leurs équipiers et de leur pays. Ils méritent les honneurs qui leur sont faits. Ils ont passé sur le stade une journée dont ils se souviendront* ». Bien que s'adressant à de jeunes débutants, ce texte est agrémenté d'une photo présentant trois jeunes champions d'un niveau international puisqu'ils portent les maillots français et italien.

le monde ne partage pas ce point de vue. Pour les défenseurs d'une EP moins soumise à l'hégémonie du modèle sportif venant du dehors, il s'agit de dénoncer la domination d'une pédagogie du mimétisme et de la soumission⁹⁷⁷, dans laquelle les modèles d'excellence visés conduisent à des apprentissages de type analytique, où le travail domine le jeu et où l'obligation aux examens pousse à la normalisation des comportements ainsi qu'au respect de la hiérarchie et du règlement⁹⁷⁸. Tels sont pourtant les leviers sur lesquels s'appuient les défenseurs de l'athlétisme afin de le rendre conforme aux règles et usages de l'école.

4. À l'école... rien de nouveau !

4.1. Le jeu face à des méthodes pédagogiques au parfum de naphthaline

Cette proximité vis-à-vis de la culture scolaire se lit à la fois jusque dans les formes de travail proposées aux élèves et dans les procédures pédagogiques y étant rattachées. Comme le souligne Pierre Arnaud, dans ses interventions l'enseignant a recours « à la démonstration, à l'explication verbale, à des manipulations directes subies passivement par le futur exécutant [...]. La répétition de l'exercice, dans des situations constantes, permet, par approximations successives, une production motrice conforme au modèle »⁹⁷⁹. Dans ce cadre, le geste peut être appris de manière analytique ou globale, à vitesse normale ou réduite, mais toujours selon un agencement d'étapes bien déterminé : démonstration, explication, répétition et correction. Derrière cela se manifeste l'idée selon laquelle le cerveau contrôle le mouvement et qu'en définitive, l'apprentissage des savoirs athlétiques scolaires en EP sollicite les mêmes processus intellectuels que dans les autres matières. Entre proximités de finalités, de procédures pédagogiques, de savoirs transmis et de mises en œuvre, les pédagogues revendiquent ici la légitimité de leur appartenance à l'école. Comme l'élève apprend à réciter ses tables de multiplication ou à rabâcher ses déclinaisons latines, il intègre le geste athlétique à son répertoire moteur en répétant les différentes séquences qui le constituent. Pour Maurice Baquet, ce qui est recherché doit être montré plusieurs fois, d'abord à vitesse normale, puis plus lentement, sans que de longs discours techniques ne viennent saturer un enfant qui privilégie souvent l'imitation à l'analyse. Il faut donc lui adresser les bons signaux et les images justes avant de le faire entrer dans la phase d'exécution, dont l'objectif prioritaire consiste à apporter les corrections. Aussi, pour être appris, le geste doit-il

⁹⁷⁷ Brohm, Jean-Marie, in Baillette, Frédéric & Brohm, Jean-Marie (sous la dir.), *op.cit.*, 1994.

⁹⁷⁸ Liotard, Philippe, « Les missionnaires du sport, prédicateurs d'un mythe « sport éducatif » dans la France de la IV^{ème} République », in Andrieu, Gilbert (sous la dir.), *op.cit.*, 1992, pp.85-109.

⁹⁷⁹ Arnaud, Pierre, *op.cit.*, 1983, p.165.

être découpé avant d'être assimilé selon le bon timing. Dès lors automatisme de forme et automatisme de rythme se combinent l'un à l'autre pour une meilleure réalisation d'ensemble au service de laquelle la méthode globale est préconisée dans l'apprentissage des techniques simples et la méthode analytique dans celui de gestuelles plus complexes. Par ce choix, Maurice Baquet décide de privilégier le travail par imitation, en valorisant la répétition aux dépens de la variété des exercices et en imposant la multiplication des épreuves de contrôle afin de vérifier les progrès, source de motivation pour les élèves mais surtout moyen de surveillance pour le maître.

Chez André Leroy et Jean Vivès, la stratégie adoptée s'apparente à celle-ci, à ceci près que ces derniers vont plus loin dans la formalisation des exercices à mettre en œuvre au sein des classes. Dans les courses de relais, ils proposent par exemple de faire découvrir l'activité aux élèves en travaillant d'abord sur la transmission du témoin dans des conditions normales d'exécution, puis en expliquant les points techniques essentiels. Ensuite, les élèves de niveau sensiblement égal sont invités à s'affronter en deux contre un sur une distance de 60 mètres. Par ce procédé pédagogique, l'éducateur a dans l'idée de faire comprendre aux jeunes que la transmission est inefficace à partir du moment où le binôme franchit la ligne d'arrivée après le coureur solo. De là, le prétexte est tout trouvé pour tenter de résoudre les deux problèmes majeurs rencontrés par le débutant : la transmission et la concordance des vitesses entre le relayeur et le relayé. Bien que l'on devine ici l'intention de rechercher la participation de l'élève en sollicitant chez lui le processus de compréhension, la suite du travail reste des plus classiques. S'agissant du passage de témoin, l'enseignant commence par un « *dégrossissage* » technique en mettant les élèves en conditions simplifiées, c'est-à-dire de manière statique, puis en marchant, puis en courant. Ensuite, l'attention se porte sur le geste du premier coureur qui apprend à se déplacer en portant le témoin tout en effectuant le changement de main. Pour cela, le jeune est invité à mimer le geste de transmission bras en avant lorsque l'enseignant émet un signal sonore, puis à reprendre sa course normalement lors d'un second signal. En d'autres termes, il s'agit ni plus ni moins de mimer une suite de passages fantômes en conditions partielles, sans présence d'un quelconque receveur. De la même manière, le professeur passe ensuite au travail technique du relayeur, d'abord sur place, puis en course. En position statique, l'enfant apprend alors à se familiariser avec le geste en respectant la consigne suivante : « *balancer les bras comme en course, puis, au signal de l'éducateur, tendre le bras droit en arrière, recevoir le témoin dans la main droite et changer de main* »⁹⁸⁰. En situation de course, l'exécution se rapproche des conditions réelles mais

⁹⁸⁰ Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.171.

continue de s'effectuer à vitesse progressive : « *par deux, les élèves courent l'un derrière l'autre à une foulée d'intervalle, le deuxième tenant le témoin. Au signal, il le tend au premier qui le reçoit après avoir mis le bras droit en arrière et qui change de main aussitôt. Cet exercice, exécuté d'abord à vitesse moyenne, est répété à vitesse accélérée* »⁹⁸¹. Dans un troisième temps, une fois l'étude de la transmission achevée, l'éducateur entame un travail sur la concordance des vitesses. Pour cela, il peut s'appuyer soit sur un procédé dit « *intuitif* », en laissant les coureurs s'adapter au fur et à mesure des répétitions, soit sur un procédé plus expérimental, où les élèves répètent les transmissions dans les zones en ajustant progressivement la marque posée au sol⁹⁸². Enfin, l'ensemble se concrétise par la mise en place d'une petite compétition interclasses de relais contre la montre, compétition où les équipes sont homogènes entre elles, les zones de transmission codifiées et où les élèves tiennent les rôles de juges. En définitive, chez André Leroy et Jean Vivès, les procédés pédagogiques tournent autour de progressions allant de l'analytique au global, du simple au complexe et du lent au rapide, mais dont la logique d'organisation tend à échapper à l'élève. De ce fait, celui-ci reste soumis à l'apprentissage de principes techniques entièrement guidés par l'enseignant, qui sont comme autant de normes venues de l'extérieur et inhérentes à l'activité du champion. L'homologie est grande vis-à-vis des autres disciplines scolaires et si cette perspective ne semble pas toujours tenir compte des aspirations, des besoins ou des capacités des jeunes, elle sert pourtant de repère aux éducateurs : « *à l'ENSEP, il y a eu Jean Vivès, évidemment. Il était le plus connu d'entre tous et avec lui, on se régalaient. C'était un gars intelligent* »⁹⁸³.

Mais d'autres perspectives existent, à l'image de celle défendue par Auguste Listello qui, lui aussi, constitue une source d'inspiration pour les enseignants : « *avec lui, il y avait beaucoup de formes jouées, de relais. Avec Maurice Baquet, ce sont des pionniers, bien que je n'ai connu ni l'un, ni l'autre. Auguste Listello présente cependant les choses de manière bien plus pédagogique* »⁹⁸⁴. Imprégné par la culture plus sportive des maîtres d'EP, celui-ci considère en effet le jeu comme un élément fondamental pour créer le plaisir. Il pense que l'introduction du sport à l'école constitue un excellent moyen de servir le développement physique et psychique des élèves. Il n'est donc pas étonnant de constater que les exercices qu'il propose privilégient la dimension ludique aux dépens des aspects liés à la gestuelle, ce qui explique sans doute que sa portée soit moindre dans l'enseignement secondaire que dans

⁹⁸¹ *Id.*

⁹⁸² Dans les courses de relais, cette marque est un repère pour le relayeur. Lorsque le relayé passe sur cette marque, le relayeur démarre sa course.

⁹⁸³ Rongy, Robert, témoignage recueilli à Grenoble le 13 avril 2011 (cf. Annexe 7).

⁹⁸⁴ *Id.*

le primaire. Ce qui compte avant tout est de mettre l'élève en activité au travers de situations attrayantes et faciles à organiser, éléments essentiels permettant de répondre à la fois aux besoins des enfants et à ceux d'intervenants évoluant bien souvent dans des conditions matérielles précaires, à l'image de nombreux instituteurs. Mais si le sport se joue, il n'est pas question pour autant que l'enseignant devienne un animateur, au risque de perdre sa crédibilité vis-à-vis de l'institution. En ce sens, Auguste Listello met un point d'honneur à distinguer le simple jeu de ce qu'il nomme la « *forme jouée* », c'est-à-dire le jeu sportif, guidé par des règles et impliquant un affrontement individuel ou collectif encadré. Dans le premier, les élèves pratiquent une activité de manière récréative, spontanée, utilisant leurs propres codes, leurs propres moyens physiques et techniques, dans l'unique but d'éprouver du plaisir. Dans la seconde, en revanche, l'idée de compétition apparaît en filigrane et vient s'associer à un élément caractéristique du support pédagogique pour guider l'activité de l'élève : « *qui dit forme jouée dit compétition, lutte contre le temps, la distance ou un adversaire* »⁹⁸⁵. À titre d'exemple, tandis qu'une course de relais en navette⁹⁸⁶ est considérée comme un jeu, elle devient une forme jouée à partir du moment où elle intègre l'idée de courir plus vite et de transmettre un témoin dans le sens de la course⁹⁸⁷. Dès lors, par l'utilisation de telles méthodes, l'EP participe à l'initiation athlétique de l'élève en supprimant certaines dimensions de la pratique sociale de référence (couloirs, zones de transmission) et en maintenant d'autres jugées incontournables (témoins, respect du sens du déplacement). Des choix sont donc faits quant aux savoirs à transmettre prioritairement et, pour cela, Auguste Listello s'appuie sur divers procédés. Car en complément des formes jouées, il envisage également l'existence d'autres formes de travail, celles-ci pouvant être collectives, par petits groupes ou individuelles. À la différence de la première, ces dernières délaissent la dimension compétitive pour privilégier le perfectionnement technique. L'exercice devient alors plus répétitif, en vue de développer le goût de l'effort, du travail, du sérieux et de la rigueur. Encore une fois, l'intégration scolaire est à ce prix.

Mais là où il dénote véritablement de ses contemporains, c'est sans doute sur la manière dont il présente les exercices. Estimant que ceux-ci doivent pouvoir être mis en place facilement sans que l'enseignant ait à utiliser un matériel trop sophistiqué, il les souhaite avant tout simples et pragmatiques. Chaque fois, un terrain d'évolution, quelques fanions ou foulards suffisent pour mettre la classe en activité et organiser les apprentissages dans des

⁹⁸⁵ Listello, Auguste, Clerc, Pierre & Crenn, Roger, *op.cit.*, 1964, p.15.

⁹⁸⁶ Les coureurs sont face à face et la transmission s'effectue face à face.

⁹⁸⁷ Comme dans un relais athlétique, le relayé arrive derrière le relayeur et la transmission du témoin s'effectue dans le sens de la course.

conditions proches de la réalité du terrain. Sur un plan strictement formel, plusieurs critères permettent en outre de scénariser la situation d'enseignement et d'en visualiser le déroulement⁹⁸⁸ (cf. tableau 7) : 1° un numéro vient situer l'exercice dans une classification générale d'activités (vitesse, relais, obstacles, crawl, brasse, handball, rugby, lutte à la corde...); 2° un titre permet de le rendre plus concret (« *pile ou face* », « *poursuite collective* », « *le manège* », « *course aux centimètres* »...); 3° l'emplacement définit l'endroit où il peut être organisé (sautoir, terrain plat, piste...); 4° l'objectif essentiel donne au lecteur une indication sur la nature des apprentissages visés (courir en ligne droite, développement des réflexes, travail de l'impulsion...); 5° le matériel renseigne le professeur sur ce dont il va avoir besoin pendant la leçon (nombre de plots, de témoins, d'engins de lancer...); 6° l'organisation renvoie à la manière dont les élèves sont placés et regroupés, à l'activité de l'enseignant, mais aussi à la façon dont le matériel est agencé dans l'espace; 7° s'agissant du déroulement proprement dit, il a pour objectif d'expliquer comment fonctionne l'exercice, comment les élèves se déplacent, dans quel ordre et selon quelles finalités; 8° un dessin vient enfin illustrer l'ensemble comme complément d'information.

Numéro	N°108.
Titre	Vitesse poursuite en colonne.
Emplacement	Terrain plat.
Objectif	Attention et maîtrise de soi.
Matériel	Fanions.
Organisation	Deux équipes ou plus. Sur la ligne d'arrivée, un juge par équipe à 20m de la ligne de départ.
Déroulement	Au signal de départ, départ simultané du 1 ^{er} coureur de chaque équipe. À l'arrivée du coureur, le juge responsable de chaque équipe abaisse le fanion, signal de départ pour le concurrent suivant. L'arrivée du 2 ^{ème} coureur déclenche le départ du 3 ^{ème} , etc. L'exercice peut aussi se faire contre la montre mais cette fois une équipe après l'autre.
Dessin	

Tableau 7 – Modélisation de l'exercice d'après Auguste Listello & al. (1965)

En déclinant ses propositions de la sorte, Auguste Listello se démarque donc des autres acteurs qui, dans l'ensemble, accordent bien moins d'importance aux considérations

⁹⁸⁸ Listello, Auguste, Clerc, Pierre, Crenn, Roger & Schoebel, Émile, *op.cit.*, 1965.

pédagogiques et formalisent des exercices plus abstraits. Chez lui, les consignes techniques sont rares car la mobilisation des élèves passe avant tout. En d'autres termes, il s'agit prioritairement de les faire pratiquer de manière globale avant de les soumettre aux apprentissages des techniques sportives proprement dites. Ainsi, dans les épreuves de sprint, l'enjeu consiste à préserver la plus grande vitesse de déplacement possible tout en maintenant l'émulation par le biais de relais ou de courses poursuites. Que les élèves soient sollicités individuellement ou collectivement, le but reste le même : il faut toujours arriver le premier, rattraper l'adversaire ou partir plus vite que lui. Dans les lancers et les sauts, la stratégie adoptée est identique et se concrétise par des jeux de gagne-terrain ou des petites compétitions collectives avec addition des performances individuelles⁹⁸⁹. En revanche, dans les courses de résistance, la dimension d'affrontement tend à disparaître au profit d'un travail portant sur la régularité de l'allure et, en ce sens, opposition et émulation s'effacent pour laisser place à une logique de contrôle. En effet, bien que l'auteur tente malgré tout d'entretenir la motivation de l'élève grâce à l'utilisation d'un système de points permettant de départager les adversaires, la victoire va à celui qui sait le mieux maîtriser son allure et non à celui qui court le plus vite. De ce point de vue, l'épreuve de résistance dénote vis-à-vis des autres disciplines athlétiques puisque dans l'exercice, le train est chaque fois imposé ou presque⁹⁹⁰. Cette singularité de traitement peut s'expliquer de deux façons complémentaires : d'une part, ce type de support est toujours utilisé avec méfiance par les éducateurs, dans la mesure où la violence de l'effort leur fait craindre le danger ; d'autre part, la connaissance des différentes allures possibles selon la distance à parcourir fait aussi partie des apprentissages inhérents à l'activité.

En définitive, si Auguste Listello vante les mérites du jeu et du plaisir par l'athlétisme éducatif en EP, il se positionne surtout en défenseur d'un jeu orienté, cadré et régulé. Pour lui, toute activité motrice dénuée de consignes ou de repères ne signifie rien. Elle peut même être contre-productive et générer des débordements. L'idée implicitement défendue ici est bien celle d'un apprentissage du goût de l'effort comme voie d'accès détournée au plaisir, où le jeu reste un outil aux mains des éducateurs dont le pouvoir sur les élèves est ainsi garanti⁹⁹¹. Néanmoins, cette perspective a le mérite de ne pas enfermer l'enfant dans des modèles techniques trop rigides. Pour certains, elle pourrait même constituer une voie de salut pour l'athlétisme. Comme le souligne l'entraîneur Joseph Maigrot, si les jeunes délaissent les pistes

⁹⁸⁹ Deux équipes s'affrontent par exemple au saut en longueur. La performance collective se calcule en additionnant toutes les performances de chacun des membres de l'équipe.

⁹⁹⁰ Lorsque l'allure de course est laissée libre, c'est forcément en fin d'exercice, après qu'elle ait été imposée au départ.

⁹⁹¹ Liotard, Philippe, « L'EP n'est pas jouer. La maîtrise pédagogique du plaisir en EP », *Corps et culture*, n°2, 1997, pp.63-88.

au profit des terrains de sports collectifs c'est d'abord parce qu'ils s'y amusent davantage. Aussi, en abusant d'une pédagogie trop analytique, « *il apparaîtrait [...] qu'on ne saurait mieux s'y prendre pour faire perdre à notre jeunesse le goût des exercices naturels de saut, de course et de lancer. Il n'est pas douteux que les éducateurs obtiendraient de meilleurs résultats s'ils laissaient aux élèves une plus grande liberté d'action sur le stade* »⁹⁹². Activité imposée dans un cadre scolaire où la récréation n'a que peu de place, sport considéré comme nécessitant des aptitudes multiples et un entraînement soutenu, systématiquement évalué et poussant à une confrontation directe de l'individu à son manque éventuel de qualités physiques, l'athlétisme souffre de la concurrence. En conséquence, « *si nous voulons qu'il [l'élève] fréquente le stade, épargnons lui ces mises en train trop longues qui le fatiguent à l'avance et enlèvent toute fraîcheur d'action ; ces assouplissements qui n'en finissent pas ; ces études techniques, ces efforts multiples qui, paraît-il, ne sont éducatifs que parce qu'ils sont méthodiques, et qui tuent en lui le goût de l'action* »⁹⁹³. À travers l'analyse de la structure même de l'exercice et de sa présentation, deux grandes perspectives se dégagent donc : le modèle techniciste et scientifique contre celui valorisant le jeu et le pragmatisme pédagogique. Si chacun découle d'institutions différentes (ENSEP vs INS), ils ne s'opposent pas forcément l'un à l'autre et possèdent même parfois certaines complémentarités. Tandis que le premier tend à dominer quantitativement le champ des productions relatives à l'athlétisme scolaire et à servir la reconnaissance du corps enseignant par l'intermédiaire de références scientifiques sérieuses, le second possède aussi ses défenseurs et présente le mérite d'offrir des solutions pédagogiques sans doute plus réalistes aux éducateurs.

4.2. Quand l'athlétisme des filles reste sur la touche

S'agissant des filles, un constat s'impose : entre 1941 et 1967, elles sont globalement absentes des débats relatifs à la définition des savoirs athlétiques scolaires. Dans la quasi-totalité des ouvrages et articles consultés, l'élève est chaque fois présenté comme un être asexué, mais derrière lequel on devine tout de même l'ombre masculine. Pour les membres de la direction technique de la FFA, les exercices destinés aux femmes peuvent aussi être proposés aux enfants. À ce niveau, l'athlétisme se présente comme un outil à double face consistant d'une part à réintroduire l'idée d'une culture physique de base dans la vie de chacune et, d'autre part, d'aider ensuite au développement et au contrôle des capacités

⁹⁹² Maigrot, Joseph, « Athlétisme, jeu d'enfant », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°7, janvier-février 1955, pp.10-11.

⁹⁹³ *Héraclès* n°33, février 1949, p.4. Propos de M. Jarrige.

physiques ainsi retrouvées. Autrement dit, rénovation, orientation et contrôle sont les trois axes privilégiés dans l'éducation athlétique des jeunes filles. Par ce choix, on voit combien l'image de l'athlétisme féminin ou enfantin est radicalement différente de celle des experts masculins. Il ne s'agit plus d'apprendre à mieux maîtriser le geste pour améliorer la performance, mais plutôt de redonner l'habitude d'une pratique des exercices naturels de courses, de sauts et de lancers. Au final, les exercices proposés sont essentiellement destinés à assouplir les muscles et articulations, à renforcer les ceintures pelvienne et scapulaire, à améliorer l'adresse et la coordination, à développer le thorax ou bien encore à accroître la résistance. Ils sont une sorte de dégrossissage, de grammaire gestuelle censée constituer une éducation physique de base, dans laquelle il n'est jamais question de lancer un javelot ou de franchir une barre de saut en hauteur mais plutôt de s'astreindre à une gymnastique d'application. Enfin, « *cette éducation toujours dirigée par un idéal de perfectionnement vérifié, est contrôlée scrupuleusement par des séries d'épreuves qui permettent d'apprécier exactement la valeur individuelle et aussi de révéler la personnalité physique qui préside à l'évolution utile de tous les êtres* »⁹⁹⁴. En période d'occupation, un parfum d'eugénisme plane donc sur les propositions fédérales à destination des enfants et des jeunes filles, ce qui tend à confirmer l'idée selon laquelle ce sport a pris une connotation toute particulière à cette époque (cf. supra, chapitre 1, §.2.2 et chapitre 2, §.2). Plus tard, certains acteurs, à l'image d'Auguste Listello, restent plutôt évasifs sur la question. Bien qu'il soit ferme sur l'idée d'interdire la pratique des barres parallèles aux filles en gymnastique, il ne dit rien sur le saut à la perche ou le triple-saut, disciplines pourtant réservées aux hommes à cette époque. À ce niveau, même si les croquis figurent de jeunes gens en action, les exercices sont présentés comme s'ils pouvaient être pratiqués par les deux sexes.

Chez Jean Vivès, la logique du discours est à peu près similaire et les considérations liées aux jeunes femmes restent très implicites, au moins pour ce qui concerne les mises en œuvre. Dans la série des « *guides du jeune athlète* », si l'auteur rappelle le poids des engins de lancers et les distances de courses les concernant, aucun contenu ni aucune consigne ne s'adresse spécialement à elles. Chaque photo, dessin, record ou considération technique fait référence à une pratique implicitement masculine. Au chapitre des courses de haies par exemple, les aspects liés à la mise en action, au franchissement ou au rythme inter-obstacles concernent les distances propres aux hommes : 110m haies, 400m haies. De son côté, le 80m haies ne fait l'objet d'aucune proposition⁹⁹⁵. De la même manière, lorsque la question de l'adaptation des contenus d'enseignement à l'âge des élèves est évoquée, c'est d'abord en

⁹⁹⁴ FFA, *op.cit.*, 1941, p.20.

⁹⁹⁵ À l'époque, les femmes ne courent pas sur 100m haies mais sur 80m haies.

rapport aux garçons. À ce titre, « *une mention spéciale doit être faite pour la période dite de crise pubertaire que nous situerons, pour les garçons, entre 13-14 et 16-17 ans* »⁹⁹⁶. Par de tels propos, on devine combien les filles ne sont pas un problème en soi puisqu'elles sont largement évacuées pour devenir invisibles. Mais à l'inverse de son confrère de l'INS, Jean Vivès sait aussi parfois se montrer plus explicite sur la pratique féminine, surtout lorsqu'il s'agit d'en rappeler les faiblesses : « *lorsque les mouvements manquent de vitesse et d'amplitude, chez les athlètes femmes par exemple, le tronc est simplement oblique et la chute s'effectue non pas sur la jambe d'appel, mais sur l'autre, comme dans le " ciseau " simple. Le saut représente alors un degré intermédiaire quant à l'efficacité* »⁹⁹⁷. Là encore, sous le poids des conceptions naturalistes, les différences anatomo-physiologiques entre les deux sexes constituent le parfait alibi pour justifier d'une prise en compte des capacités féminines en termes de manque ou de déficience. Avec un bassin plus large, un tissu adipeux plus important et des articulations moins volumineuses, les femmes présentent des caractéristiques particulières qu'il s'agit de prendre en compte dans l'entraînement : « *du point de vue musculaire, la femme se trouve toujours handicapée, sa puissance n'égale en moyenne que les deux tiers de celle de l'homme et ses organes du mouvement sont moins vite (la championne met douze secondes à franchir la distance que le champion parcourt en dix secondes)* »⁹⁹⁸. Du coup, comme les ressources physiques sont moindres chez la jeune femme, il devient nécessaire de savoir adapter son entraînement en conséquence, en prenant certaines précautions relatives aux efforts et en lui limitant l'accès aux gestuelles masculines : « *aussi, pour obtenir un rendement appréciable dans les courses, les sauts, les lancers, conviendra-t-il pour la femme d'utiliser des techniques adaptées* »⁹⁹⁹. Par l'adoption d'une telle posture, André Leroy et Jean Vivès montrent que s'ils ne délaissent pas totalement l'athlétisme des femmes, ils révèlent cependant que la domination masculine se joue aussi à travers la définition des savoirs relatifs à l'EP scolaire. Ils affirment par exemple que si les jeunes filles présentent une prédilection plus marquée pour les sauts, c'est certainement parce qu'il s'agit d'une activité dans laquelle le geste est considéré comme élégant et sied donc davantage à leurs caractéristiques. Sur la base de cette représentation, l'athlétisme féminin ne peut donc être identique à celui des garçons, ce qui tend à reconduire les inégalités devant l'accès aux pratiques sportives. Celui-ci se caractérise surtout par des adaptations visant à rendre l'effort moins pénible : distances de course réduites, conditions matérielles plus sécurisantes, voire

⁹⁹⁶ Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.28.

⁹⁹⁷ Vivès, Jean, *Guide du jeune athlète. Hauteur, longueur, triple-saut, perche*, vol.3, Paris, Bornemann, 1966 (7^{ème} édition), p.15.

⁹⁹⁸ Leroy, André & Vivès, Jean, *op.cit.*, 1949, p.105.

⁹⁹⁹ *Ibid.*, p.106.

même proscription de certaines épreuves comme la course de fond, « réservée à une catégorie exceptionnellement masculinisée »¹⁰⁰⁰. Quant au lancer du poids, il est souvent associé à un lancer sur cible, plus enclin à faire valoir une motricité gracile, donc « féminine », qu'une stricte expression de la force. Dans ce cas, « ce n'est plus la vigueur musculaire qu'il faut rechercher systématiquement, mais l'équilibre, la coordination des gestes, l'adresse »¹⁰⁰¹. Autrement dit, l'analyse genrée des savoirs athlétiques scolaires tend à montrer que si les jeunes filles ne sont pas totalement exclues des réflexions pédagogiques, elles sont loin d'en constituer le centre de gravité. Tandis que l'athlétisme de la performance s'adresse prioritairement aux garçons, les filles, elles, doivent se contenter d'un athlétisme plus « utile » : « il est permis de penser que le jour où les jeunes Françaises pratiqueront toutes l'athlétisme, elles contribueront à la véritable régénérescence de la race parce qu'elles auront retrouvé la puissance organique, l'équilibre physique indispensable au maintien des qualités spirituelles »¹⁰⁰². Récurrent à la charnière des années 1930-1940, ce type de discours finit certes par décliner mais continue malgré tout d'exister, ne faisant que pérenniser la domination masculine.

Conclusion

Entre 1941 et 1967, la diffusion de l'athlétisme dans l'enseignement secondaire français relève donc d'un certain nombre d'enjeux disciplinaires visant en priorité à délimiter les savoirs et savoirs-faires transmissibles dans et par l'école. Pour des enseignants en quête de reconnaissance institutionnelle et plutôt favorables à une utilisation accrue des pratiques sportives dans les leçons, la crédibilité de l'EP vis-à-vis des autres matières passe forcément par une formalisation toujours plus aboutie des contenus à dispenser. Dans ce contexte, l'athlétisme joue un rôle essentiel et plusieurs acteurs (enseignants, formateurs et/ou entraîneurs) et institutions (CNMA, INS, ENSEP) s'appuient dessus pour investir les espaces de publications pédagogiques afin de diffuser la bonne parole. Parmi eux, Maurice Baquet, Jean Vivès, Auguste Listello, Pierre Sprecher, Robert Bobin et bien d'autres tentent de définir plus nettement ce que l'élève est susceptible d'apprendre en se confrontant aux courses, aux sauts et aux lancers. Si leurs points de vue divergent parfois, tous convergent cependant vers la revendication d'une plus grande proximité entre exercice athlétique et exercice scolaire. Individuel, répétitif, évaluable, chiffrable et technique, le premier se structure alors dans la

¹⁰⁰⁰ *Id.*

¹⁰⁰¹ *Id.*

¹⁰⁰² FFA, *op.cit.*, 1941, p.25.

plus confondante homologie vis-à-vis du second. Dans l'ensemble, les pédagogues misent donc sur un meilleur balisage des apprentissages et tentent pour cela de mettre au point des progressions techniques strictement définies, auxquelles s'associent les formes de travail correspondantes. De ce point de vue, l'analyse verticale des propositions permet de mettre en évidence que les cadres de l'ENSEP privilégient le premier axe tandis que ceux de l'INS sont plus sensibles à faire valoir le pragmatisme des situations pédagogiques, preuve que les deux institutions ne partagent pas tout à fait la même culture¹⁰⁰³.

Mais si la mise en forme académique des savoirs athlétiques scolaires contribue à solidifier les contreforts de l'identité professionnelle des enseignants d'EP, elle permet également de rationaliser les procédures pédagogiques et de normaliser les apprentissages. En d'autres termes, en faisant œuvre d'uniformisation, elle confère à l'EP un sérieux gage de crédibilité scolaire au moment où celle-ci s'engage dans la voie du sport. La formalisation de ces nouveaux savoirs est alors soumise à des impératifs de justification, de définition, de mise en œuvre ou de contrôle, grâce auxquels l'athlétisme acquiert son certificat de conformité scolaire. Ici, une analyse transversale des différentes propositions montre combien de tels modèles contribuent à une enculturation sportive de la jeunesse scolarisée tout à fait singulière et paradoxale. En vantant les bienfaits des polyathlons tout en promouvant toujours les mêmes spécialités (vitesse, hauteur, poids), en valorisant le sport comme source de motivation tout en l'utilisant pour canaliser les énergies, en privilégiant les garçons par rapport aux filles ou en associant systématiquement la performance au jugement des aptitudes physiques individuelles, les acteurs de l'EP doivent finalement se résoudre à diffuser une image tronquée de l'athlétisme. Tel qu'il est vécu dans les classes, celui-ci apparaît avant tout comme un support technique, calqué sur le modèle du champion et donc peu accessible au regard des ressources dont disposent les élèves. Son enseignement se fonde sur une pédagogie transmissive, où le maître est détenteur du savoir ; pédagogie strictement régulée, c'est-à-dire privilégiant le contrôle des corps au détriment du jeu et du plaisir. En définitive, il semble donc moins servir l'intérêt des élèves que celui des professeurs, car en s'appuyant sur l'exemplarité étrangère et en tentant la formalisation d'un savoir savant propre à l'EP, ces derniers jouent d'abord la carte de la revendication professionnelle. Au final, l'exemple de l'athlétisme montre bien qu'en choisissant la voie du sport, les enseignants se confrontent à un véritable dilemme consistant à lui ouvrir les portes de l'école tout en rejetant ce qui est susceptible de dévaloriser ou de corrompre l'élève.

¹⁰⁰³ Levet-Labry, Éric, *op.cit.*, 2007(a).

Chapitre 4 – DES ENJEUX DOCIMOLOGIQUES

De la nécessité d'évaluer

Pour Allen Guttmann, le processus de structuration des sports modernes s'explique par la conjonction de plusieurs facteurs : le sécularisme, l'égalité, la spécialisation, la rationalisation, la bureaucratisation, la quantification et les records¹⁰⁰⁴. Par la quantification, le sport se construit à l'image de la société de laquelle il émerge, où tout doit être mesuré pour pouvoir être comparé, où chaque performance¹⁰⁰⁵ se chiffre par le biais d'un score ou d'une mesure quelconque. Dès lors, la distance, le temps ou le nombre de buts marqués deviennent autant de voies possibles pour déterminer la valeur d'un athlète et permettre de départager des adversaires. Quant au record, il apparaît dès l'instant où le désir de vaincre se combine avec celui de quantifier. Issu de l'anglais « to record », signifiant « enregistrer », le terme naît à la fin du XIX^{ème} siècle pour incarner à la fois la meilleure performance jamais réalisée et, d'un point de vue plus anthropologique, pour symboliser le véritable culte que les sociétés modernes vouent au progrès¹⁰⁰⁶. De ce fait, en valorisant la mesure de temps ou de distances dans des épreuves strictement définies sur le plan réglementaire, l'athlétisme jouit d'un positionnement particulier dans le champ des pratiques sportives. L'apparente objectivité que lui confèrent des instruments de mesure tels que le décamètre ou le chronomètre participe alors de la construction d'un double mythe : celui d'une impartialité de l'évaluation et celui d'une comparabilité absolue des performances.

Ainsi, les courses, sauts et lancers apparaissent-ils comme d'excellents supports permettant de générer des comparaisons interindividuelles fiables, car non soumises à la subjectivité de l'examineur. Mais si ce niveau de lecture suffit dans le cadre des structures civiles, l'école exige davantage puisqu'au verdict quantitatif, celle-ci impose un verdict qualitatif par l'intermédiaire duquel toute forme de résultat brut se transforme en note. Autrement dit, si le milieu fédéral considère la lecture du chronomètre comme un critère suffisant pour réaliser une évaluation objective de la prestation de l'individu, l'institution scolaire prescrit, en plus, un jugement de valeur. Or, c'est bien cette dimension que Jean-Paul Bourdon et Charles Gozzoli semblent omettre lorsqu'ils affirment que « *l'athlétisme a*

¹⁰⁰⁴ Guttmann, Allen, *op.cit.*, 1978.

¹⁰⁰⁵ Nous entendons par performance toute forme de résultat chiffré indiquant un temps (courses) ou une distance (sauts, lancers).

¹⁰⁰⁶ Nouss, Alexis, *La modernité*, Paris, PUF, 1995.

toujours été l'APS dominante dans les évaluations de l'éducation nationale en EPS. Cette discipline des "verdicts absolus", par sa simplicité et par son jugement métrique et chronométrique sans appel, a évalué de façon totalement impartiale des générations d'élèves »¹⁰⁰⁷. À quelles conditions cette impartialité peut-elle être préservée ? L'exactitude d'une distance de saut est-elle suffisante pour que la note attribuée à l'élève soit fidèle à la valeur de sa prestation ? Comment hiérarchiser le plus équitablement possible un ensemble de performances mesurées en secondes sur une échelle graduée de zéro à vingt ? Par cette limite qu'impose l'évaluation, EP et sport ne peuvent plus se confondre puisque les exigences de l'une ne sont pas celles de l'autre. Selon la méthode ou l'outil que le professeur utilise pour sanctionner les prestations de sa classe, il semble que l'impartialité dont parlent les auteurs ne soit plus garantie, étant donné qu'une même performance peut donner lieu à deux notes rigoureusement différentes selon le barème en vigueur. En d'autres termes, si l'athlétisme jouit effectivement d'une précision implacable quant à la mesure des temps et des distances, il ne garantit pas nécessairement contre une évaluation partielle des élèves. S'agissant du second mythe, Gaston Meyer souligne que « *l'athlétisme oppose [...] l'homme tel qu'il est à la nature telle qu'elle est. Mais cet homme exige un rival. Il aspire à se situer par rapport à lui dans une certaine échelle des valeurs, arbitrée par le mètre et le chronomètre [...]. Le record est l'un des moteurs essentiels de l'athlétisme. Il permet, s'il est personnel, de mesurer sa propre progression, de comparer sa valeur à celle des autres et enfin de situer dans le temps, compte tenu de l'évolution des techniques et de l'étendue sans cesse croissante des sélections, la valeur des générations qui se succèdent* »¹⁰⁰⁸. Ici, la performance est au cœur de la réflexion et son objectivation par l'outil de mesure suffit à faire disparaître le caractère subjectif de l'activité : « *les verdicts de l'athlétisme, précieusement mesurés, sont sans appel* »¹⁰⁰⁹. Est-ce à dire pour autant qu'ils autorisent n'importe quel type de comparaison ? Les prouesses d'Emil Zatopek lors des Jeux d'Helsinki¹⁰¹⁰ méritent-elles toujours autant de crédit lorsque l'on sait que ses temps le relègueraient aujourd'hui au-delà du 200^{ème} rang mondial ? Est-il légitime de dire que Carl Lewis est un champion plus prestigieux que Jesse Owens quand plus de cinquante années séparent leurs exploits respectifs¹⁰¹¹ ? En s'interrogeant de la sorte, on comprend que si le chiffre s'inscrit au fondement même de

¹⁰⁰⁷ Bourdon, Jean-Paul & Gozzoli, Charles, *op.cit.*, 2006, p.18. Les auteurs sont enseignants d'EPS et responsables de la formation au sein de la FFA et de l'IAAF.

¹⁰⁰⁸ Meyer, Gaston, *op.cit.*, 1962, p.16.

¹⁰⁰⁹ Bourdon, Jean-Paul & Gozzoli, Charles, *op.cit.*, 2006, p.18.

¹⁰¹⁰ Fortune, Yohann, « Emil Zatopek dans la guerre froide : de la soumission à la rébellion (1948-1968) », *Sciences sociales et sport*, n°5, novembre 2012, Paris, L'Harmattan, pp.53-86.

¹⁰¹¹ Jesse Owens a remporté quatre médailles d'or aux JO de Berlin (1936), sur 100m, 200m, 4x100m et au saut en longueur. Carl Lewis a réalisé le même exploit lors des JO de 1984 à Los Angeles.

l'athlétisme, la comparaison des résultats n'en demeure pas moins imprécise à partir du moment où l'on cherche à les positionner sur une même échelle. Tout en sachant que 10 secondes au 100m et 2.30m au saut en hauteur sont d'excellentes performances, les valeurs numériques d'un temps de course ou d'une distance de saut n'autorisent finalement qu'une comparaison partielle avec soi-même ou avec les autres. Car si l'on peut affirmer qu'un élève lançant le poids à 6m est meilleur qu'un camarade à 4m, que représentent ces deux mètres d'écart en termes de difficultés à surmonter ? Plus encore, est-il possible de comparer une performance au saut à la perche avec un temps réalisé sur 1.500m ou cela relève-t-il de l'utopie ? Existe-t-il des outils fiables permettant de comparer la valeur d'un cadet avec celle d'un junior ou bien celle d'une femme avec celle d'un homme ? Quête d'absolu, ce mythe d'une comparabilité intégrale des performances est lui aussi très tenace et l'athlétisme, fondé sur le chiffre, contribue largement à le faire vivre.

Entre 1941 et 1967, avec l'introduction du sport dans l'EP scolaire, ce type de débat devient particulièrement récurrent au sein de la communauté enseignante. De fait, il conduit bon nombre de ses membres à s'interroger sur la manière dont ils fonctionnent pour évaluer leurs élèves et savoir s'ils le font correctement. Souvent perdus dans les méandres de systèmes docimologiques multiples dont ils ne saisissent pas toujours les subtilités d'élaboration, les enseignants sont nombreux à penser qu'ils travaillent de manière trop empirique. Selon le barème utilisé, l'exactitude du mètre et du chronomètre n'autorise pas toujours une évaluation juste et fiable des prestations. Craignant que cela nuise à la crédibilité de leur travail, quelques-uns d'entre eux décident de faire œuvre commune pour construire un outil permettant de rationaliser et d'homogénéiser l'ensemble des procédures d'évaluation en liaison avec les activités mesurées¹⁰¹². De cette volonté naît la table de cotation des performances sportives Jean Letessier, instrument docimologique majeur dans l'histoire de l'EP française¹⁰¹³. Publiée pour la première fois en 1957 et inscrite dans la continuité des instruments l'ayant précédée, celle-ci apparaît à la fois comme un témoin privilégié et un opérateur de la scolarisation progressive de l'EP des années 1950-1960. En renforçant la diffusion de l'athlétisme dans l'institution scolaire, elle permet également de poser un regard nouveau sur le rôle joué par les dimensions évaluative et certificative dans la redéfinition de la culture scolaire de cette époque. Confronté à un support jusque-là inédit dans l'école, et en partie grâce à la généralisation de ce nouvel outil dans les pratiques pédagogiques, l'enseignement de l'EP franchit une nouvelle étape dans sa quête de reconnaissance et d'intégration institutionnelle. La table Letessier, en même temps qu'elle stimule le

¹⁰¹² Athlétisme, grimper de corde et natation essentiellement.

¹⁰¹³ Fortune, Yohann & Saint-Martin, Jean, *op.cit.*, 2008.

changement, l'accompagne aussi en douceur. Ancrée sur un support éducatif moderne tout en faisant la promotion de valeurs traditionnelles, elle permet aux enseignants de mettre en œuvre un subtil compromis entre une volonté de renouveler leurs contenus d'enseignement et celle de conférer à leur discipline scolaire un gage de sérieux et de rigueur. En offrant toutes les conditions de ce double pari, elle participe d'un phénomène de rationalisation des pratiques pédagogiques en même temps qu'elle autorise la pénétration du modèle sportif dans les leçons. Parce qu'elle situe plus précisément l'élève dans une base statistique de performances tout en facilitant le suivi de ses résultats, la table Letessier fait en même temps de l'athlétisme un rouage essentiel dans la scolarisation de l'EP. De plus, grâce à l'influence exercée par ses concepteurs et leur volonté de créer un Certificat de Capacité Athlétique (CCA) permettant de consigner les progressions des élèves, elle contribue à changer la nature profonde d'une institution telle que le Brevet Sportif Populaire (BSP), qui touche des milliers de jeunes scolarisés dans le second degré. Comme Jean Letessier l'affirme lui-même, elle « *n'est qu'un instrument au service de l'Éducation physique et du Sport. Son rôle est d'unifier et de clarifier les procédés d'estimation des performances, de faciliter l'évaluation des progrès accomplis par un individu ou un groupe sur plusieurs épreuves, enfin d'établir des classements cohérents sur des ensembles d'épreuves (athlétisme complet, triathlon, pentathlon, décathlon)* »¹⁰¹⁴. En définitive, sa vocation est de permettre aux enseignants d'EP d'évaluer plus rationnellement les élèves, mais surtout d'imposer une forme scolaire à leur activité en les notant aussi plus justement. Tels sont les enjeux docimologiques majeurs liés à l'enseignement des courses, des sauts et des lancers dans l'école des années 1950 et 1960.

1. Athlétisme et évaluation scolaire : conditions favorables pour une rencontre

Il est difficile de croire que la table Letessier ait émergé spontanément dans le champ des pratiques pédagogiques. Son apparition et sa popularisation doivent en effet s'envisager à travers l'interaction de multiples facteurs qui pèsent et agissent sur l'éducation physique, l'école et la société des années d'après-guerre. Par ailleurs, il est impossible d'ignorer qu'elle incarne une réponse à la fois concrète et matérielle aux besoins éprouvés par la communauté enseignante depuis la fin des années 1940, concernant le tri des élèves. À cette époque, le contexte scolaire se montre particulièrement favorable au développement des réflexions portant sur ce point et contribue à faire naître le sentiment qu'une réelle unité est nécessaire en EP. Quatre principaux facteurs permettent ainsi d'expliquer cette situation : la prise de

¹⁰¹⁴ Letessier, Jean, *Table de cotation des performances sportives*, Revue EPS, Paris, 1957, p.2.

conscience des aléas de l'évaluation, l'ancienneté des liens tissés entre athlétisme et appréciation de la valeur physique, le crédit grandissant accordé à la compétition et le sentiment de discrédit ressenti par certains acteurs.

1.1. Les aléas de l'évaluation : une donnée nouvelle à prendre en compte

Dérivée du grec *dokimé*, qui signifie « épreuve », la docimologie s'apparente à la science des examens et à l'analyse « *statistique des notes attribuées lors de la correction de copies* »¹⁰¹⁵. En France, ses origines remontent à la fin du XX^{ème} siècle, lorsque la pédagogie noue ses premiers rapports avec le champ de la psychologie expérimentale. Sous l'influence des travaux relatifs à la construction d'une échelle de mesure de l'intelligence¹⁰¹⁶, menés conjointement par Alfred Binet (1857-1911) et Théodore Simon (1872-1961), l'école tend à positionner les aptitudes¹⁰¹⁷ individuelles au cœur de la réflexion pédagogique, comme pour mieux les identifier et contribuer à une orientation plus rationnelle des élèves. Aussi, l'institution scolaire est-elle mise au service d'une société où chacun doit désormais occuper la place correspondant à ses capacités propres et non plus seulement à son rang social : « *pour évaluer les chances de survie d'un individu, il est nécessaire de connaître, et si possible de quantifier, ce qu'il est capable de faire [...]. À l'aube du XX^{ème} siècle, la conception naturaliste de l'aptitude prend place dans un ensemble cohérent, comportant une théorie (la génétique mendélienne), un cadre méthodologique (la psychologie différentielle), des techniques (les tests et les instruments statistiques) et des pratiques sociales (la sélection et l'orientation)* »¹⁰¹⁸. Dans ce contexte, les tests deviennent donc des instruments à part entière des usages pédagogiques, non seulement dans le but de mesurer le plus fidèlement possible les aptitudes, mais aussi dans celui de déceler d'éventuels retards, de mieux sélectionner les enfants, ou bien encore de les conduire vers les fonctions sociales les plus appropriées. À ce titre, ils constituent en quelque sorte une méthode permettant à la fois de « *caractériser un individu d'un point de vue déterminé et de le classer dans un groupe composé d'individus qui lui sont comparables* »¹⁰¹⁹. Au départ centrés sur la dénonciation du surmenage scolaire et du bachotage, les travaux en docimologie s'orientent ensuite, au cours des années 1930, vers trois autres directions : établir des liens entre l'âge, la constitution psychique et le rendement

¹⁰¹⁵ Merle, Pierre, *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1998, p.5.

¹⁰¹⁶ Publiée en 1905, cette échelle a pour but de mesurer le développement de l'intelligence des enfants en fonction de l'âge. On parle alors d'un calcul de l'âge mental.

¹⁰¹⁷ Dorison, Catherine, in D'Enfert, Renaud & Kahn, Pierre (sous la dir.), *op.cit.*, 2010.

¹⁰¹⁸ Léon, Antoine, *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris, PUF, 1980, pp.164-165.

¹⁰¹⁹ Martin, Jérôme, « Aux origines de la "science des examens" » (1920-1940) », *Histoire de l'Éducation*, n°94, INRP, 2002, pp.177-199.

scolaire ; distinguer l'évaluation des connaissances acquises suite à une séquence d'enseignement de celle consistant à déterminer si les aptitudes de l'individu sont suffisantes pour lui permettre de suivre un enseignement particulier ; enfin, critiquer le caractère arbitraire de l'examen traditionnel¹⁰²⁰. Sur ce dernier point, l'étude publiée en 1936 par Henri Laugier et Dagmar Weinberg sur l'analyse statistique des épreuves écrites du baccalauréat permet déjà de constater que malgré toutes les précautions prises par les examinateurs, l'évaluation des candidats s'avère être des plus aléatoires¹⁰²¹. En effet, sur un échantillon de 600 copies¹⁰²² corrigées six fois chacune, des écarts de notes considérables apparaissent, et ce, quelles que soient les matières. Ainsi, en français par exemple, le différentiel maximum constaté est de 13 points, contre 3.29 points pour le différentiel moyen et 6.5 points pour le différentiel le plus fréquent. En philosophie, les résultats sont globalement similaires (12 points, 3.36 points et 6 points) et pas forcément très éloignés de ceux recensés dans les matières scientifiques, dans lesquelles on aurait pourtant pu s'attendre à davantage de stabilité (9 points, 2.05 points et 4 points en mathématiques ; 8 points, 1.88 points et 4 points en physique). À travers ses conclusions, la commission Carnegie pointe du doigt la relative inconstance du jugement des enseignants et tend à stigmatiser l'ensemble du corps professoral sur une pratique à laquelle l'école accorde pourtant la plus grande importance. Elle met d'abord en évidence la faillibilité du correcteur à noter un même groupe de copies de manière stable, que ce soit par le biais d'une évaluation globale, c'est-à-dire par appréciation générale du contenu, que par celui d'une méthode par critères, censée être moins soumise à variations. Au regard des résultats de cette enquête, et compte tenu du nombre d'examineurs nécessaires à l'obtention d'une note fiable¹⁰²³, il semble que « *les aléas de la correction [soient] donc considérables et la recherche d'une " note vraie " quelque peu utopique* »¹⁰²⁴. En outre, le rapport montre que si l'incertitude est grande dans les matières littéraires, 70% des candidats étant admis ou refusés à l'examen selon le correcteur, elle l'est aussi dans les disciplines scientifiques, avec des chiffres avoisinant les 35%. Et bien que ces aléas tendent à diminuer dès lors que le nombre d'épreuves au programme de l'examen s'accroît, ils concernent toujours près d'un tiers des candidats au baccalauréat, faisant du hasard un facteur déterminant de la réussite scolaire. Autrement dit, « *le niveau des connaissances d'un élève ne*

¹⁰²⁰ *Id.*

¹⁰²¹ Laugier, Henri & Weinberg, Dagmar, *Commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours. La correction des épreuves écrites au baccalauréat*, Paris, Maison du livre, 1936.

¹⁰²² Un échantillon de 100 copies est corrigé dans six matières différentes : latin, composition française, langue vivante, mathématiques, philosophie et sciences physiques.

¹⁰²³ Les auteurs concluent à une moyenne de 13 correcteurs en mathématiques, 78 en composition française, 127 en philosophie.

¹⁰²⁴ Merle, Pierre, *op.cit.*, 1998, p.9.

peut pas, lors d'un examen anonyme, faire l'objet d'une évaluation indiscutable en raison de l'aléa de la notation »¹⁰²⁵. À l'aube des années 1940, quelques enseignants se doutent donc bien que malgré tout le sérieux qu'ils consacrent à leur tâche, leur compétence à évaluer fidèlement et équitablement les élèves est loin d'être une évidence. Le problème est d'ailleurs récurrent, puisque dans les années 1960, les études menées par Gérard Noizet¹⁰²⁶ et Henri Piéron¹⁰²⁷ confirment cet état de fait en démontrant, eux aussi, une grande dispersion des notes.

Face à toutes ces difficultés qui portent atteinte à leur crédibilité professionnelle, les enseignants s'efforcent alors de faire baisser le poids du facteur chance dans la notation, notamment par l'instauration de tests et la fabrication d'outils de mesure des connaissances plus rigoureux. Comme le rappelle Henri Piéron, « *le développement de l'orientation professionnelle [...] et de l'emploi de méthodes psychotechniques devaient contribuer à une certaine transformation des examens dans le sens d'aiguillages rationnels et à l'introduction de méthodes plus objectives pour l'appréciation des aptitudes* »¹⁰²⁸. Aussi, dans la droite ligne des travaux d'Alfred Binet et de Théodore Simon, les acteurs de l'école cherchent-ils à définir un ensemble de critères fiables pour classer les élèves selon leurs aptitudes, contribuant, de ce point de vue, à faire des années 1950-1960 une période déterminante dans l'avènement de la psychotechnique en éducation. En 1950, l'Institut National d'Études Démographiques publie d'ailleurs les conclusions d'une enquête sur le niveau intellectuel des enfants scolarisés de six à douze ans, niveau évalué à partir de la méthode des tests¹⁰²⁹. Pour chaque âge, l'analyse graphique des résultats confirme l'existence d'une courbe de forme parfaitement gaussienne et montre que des discordances existent entre les résultats scolaires et l'intelligence du jeune, telle que les tests d'aptitudes la mesurent. En définitive, puisqu'elle tient compte de l'âge, la psychotechnique apparaît être plus efficace que les examens scolaires traditionnels pour déterminer les capacités intellectuelles des élèves. Pour ses défenseurs, elle permet ainsi de mieux juger les écarts entre la prestation d'un enfant de quatorze ans et celle d'un autre de seize ans, écarts bien plus difficiles à juger par un professeur lorsqu'il corrige des devoirs anonymes. Convaincu de cela, l'Inspecteur de l'Académie d'Agen affirme que « *les examens scolaires sanctionnent autant la préparation de l'élève et le travail que le maître a pu lui imposer que ses facultés, [tandis que] l'examen psychotechnique, au contraire, met*

¹⁰²⁵ Merle, Pierre, *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF, 2007, p.107.

¹⁰²⁶ Noizet, Gérard, « Étude docimologique sur la correction de l'écrit du baccalauréat », *Bulletin de l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle*, n°4, 1961, pp.257-267.

¹⁰²⁷ Piéron, Henri, *Examens et docimologie*, Paris, Le Seuil, 1963.

¹⁰²⁸ *Ibid.*, p.27.

¹⁰²⁹ *Ibid.*, p.38.

essentiellement en lumière les capacités intellectuelles du candidat. Les examens psychotechniques seraient donc supérieurs aux examens traditionnels pour faire ressortir l'intelligence d'un candidat et ses possibilités, et permettraient dans bien des cas une sélection plus scientifique et plus judicieuse »¹⁰³⁰. À travers ces propos, on devine qu'une nouvelle tendance se dessine au sein de l'école, tendance consistant à établir, par l'emploi d'épreuves standardisées, des liens plus systématiques entre aptitude et orientation scolaire. En faisant ce choix là, les enseignants montrent qu'ils croient en la science pour gommer la subjectivité de leurs décisions en matière d'évaluation et affirment en même temps que l'intelligence fait partie de ces données mesurables en fonction de l'âge. En définitive, il s'agit de créer les conditions favorables à l'organisation d'un tri sélectif des jeunes fréquentant les rangs du secondaire, dans le but de mieux pourvoir aux besoins de la société en matière de compétences professionnelles : « *une réforme de l'enseignement doit conduire chaque élève à la place à laquelle il est destiné de par ses aptitudes [...]. [Elle doit s'efforcer] de faire apparaître chez chacun de nos élèves ses aptitudes véritables, afin de lui donner le destin conforme à ses talents* »¹⁰³¹.

Dans ce contexte, les enseignants sont donc amenés à réfléchir de manière approfondie sur la question des instruments de mesure utilisés pour évaluer les élèves. Ils cherchent à pallier l'insuffisance de leurs jugements en construisant des outils de plus en plus perfectionnés et en adoptant des critères scientifiques toujours plus stricts. Étant donné que l'évaluation pose explicitement le problème de la justesse dans la vérification des connaissances ou des acquisitions, il devient nécessaire de se pencher sur la validité des techniques utilisées par les professeurs, dans le but d'élaborer des échelles de notes grâce auxquelles ces derniers pourront placer le curseur des exigences au bon endroit et juger l'élève conformément à la valeur de sa prestation. Pour l'essentiel, la réflexion porte donc sur une rationalisation des procédures docimologiques et définit de nouveaux impératifs en la matière. Dans ce cadre, l'outil doit désormais répondre à un certain nombre de caractéristiques incontournables¹⁰³², au rang desquelles figure d'abord la validité, c'est-à-dire l'adéquation entre ce qui est censé être évalué et ce qui l'est effectivement. Ensuite, pour que les comparaisons inter et intra-individuelles aient du sens, il faut que les conditions de passation des tests soient identiques pour tous les élèves. Si cette standardisation n'est pas respectée, il devient alors impossible de juger un quelconque écart ou progrès de manière rationnelle et de rendre l'épreuve de contrôle crédible. Il est également nécessaire que le test

¹⁰³⁰ *Id.*

¹⁰³¹ CAC, versement 19790794/1. Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale, session du 23 juin 1953.

¹⁰³² Bonboir, Anna, *La docimologie*, Paris, PUF, 1972.

soit suffisamment objectif pour permettre de regrouper les avis concordants d'un nombre plus ou moins important de juges. En d'autres termes, l'objectivité se caractérise à la fois par le rang que la performance individuelle occupe dans une échelle d'ordre donnée (indépendamment du potentiel du sujet), mais également par le fait que la valeur numérique de cette performance soit identique pour une même personne, quel que soit l'examineur en charge de faire passer l'épreuve. La note représente donc un résultat effectif, pris à un instant « T », et systématiquement identique dès lors que la prestation l'est aussi. D'autres critères sont tout aussi indispensables, à l'instar de l'étalonnage et de la normalisation des performances, qui définissent des valeurs chiffrées telles que la moyenne, le médian, le standard ou bien encore le maximum, c'est-à-dire toute forme de repère permettant de distinguer les élèves qui s'en approchent de ceux qui s'en éloignent de près ou de loin. C'est notamment grâce à ces indices que la comparaison entre pairs devient possible et met à jour les différences pour mieux classer et sélectionner les élèves. Enfin, tout en étant suffisamment compréhensibles pour les enseignants qui les manipulent au quotidien, ces outils docimologiques doivent également faire preuve d'une certaine constance dans leur capacité à mesurer tel ou tel critère. En faisant le choix de ce positionnement idéologique, les acteurs de l'école contribuent finalement à rapprocher le champ de la pédagogie de celui de la psychologie expérimentale, tutoyant parfois les frontières de l'assimilation. Comme le souligne Anna Bonboir, « *pour que l'on puisse ajouter foi aux implications tirées des résultats obtenus grâce à l'emploi des techniques de l'évaluation pédagogique, il faut que ces dernières puissent être considérées comme objectives, standardisées et normalisées ou étalonnées, valides et constantes, compréhensives de tous les cas couvrant les effets de l'apprentissage, sélectives ou révélatrices des différences individuelles. C'est en fonction de ces critères qu'il faut apprécier tout instrument de l'évaluation pédagogique, comme toute technique de l'observation psychologique* »¹⁰³³. À un moment où l'enseignement secondaire français tend à ouvrir ses portes à un nombre toujours plus accru de jeunes gens et de jeunes filles, la méthode des tests devient donc une solution permettant d'une part de réduire le rôle du hasard dans l'évaluation et, d'autre part, d'organiser une orientation plus rationnelle des élèves. En tant que discipline scolaire, l'EP n'échappe pas plus qu'une autre à ce phénomène et nombre de ses acteurs se montrent intéressés par la question, notamment en choisissant l'athlétisme comme support privilégié de l'appréciation de la valeur physique. Il faut dire que de ce point de vue, l'histoire n'est pas neuve et que la continuité prévaut largement sur la rupture.

¹⁰³³ *Ibid.*, p.75.

1.2. Athlétisme et mesure de la valeur physique : le poids des traditions

Dès la première moitié du XIX^{ème} siècle, mus par la volonté de rationaliser leurs méthodes de travail respectives, les pionniers de l'EP en France¹⁰³⁴ commencent à se pencher sur la question des effets de l'exercice et tentent, pour cela, de trouver des solutions adéquates en vue de les quantifier. En esquisant les tous premiers relevés de performances, dont ils revendiquent à la fois la nécessité et le caractère scientifique dans le but d'aboutir à un meilleur contrôle des résultats, ils s'inscrivent dans une logique de progrès et de fortification de l'espèce humaine. Dans ce cadre, le Colonel Francisco Amoros élabore par exemple une fiche physiologique de contrôle, sur laquelle figure un ensemble de données observables ou mesurables, permettant au moniteur de se faire une idée plus précise des caractéristiques individuelles des sujets dont il a la charge. Pour chacun d'entre eux, taille, âge, poids, lieu de naissance, couleur des yeux et des cheveux, force de traction, force des reins ou bien encore pression des mains sont ainsi scrupuleusement recensés pour en dresser le véritable portrait-robot. Relativement précis, tous ces renseignements figurent cependant aux côtés d'indications bien plus évasives, relatives à l'art de courir, sauter, grimper, s'équilibrer ou danser, mais se rapportant aussi aux qualités de force, d'adresse, d'agilité, de vélocité ou de résistance¹⁰³⁵. Vaste champ de questionnement encore bien peu défriché, l'appréciation de la valeur physique constitue donc un domaine au sujet duquel les acteurs de l'EP n'ont pas fini de débattre. En effet, au début du XX^{ème} siècle, avec l'avènement de la psychologie expérimentale et le développement de la méthode des tests, le thème reste d'actualité et continue d'alimenter les réflexions, notamment de la part des médecins en charge des problématiques sportives. Dans le sillon tracé par Alfred Binet, affirmant lui-même en 1909 combien « *il est important de connaître et de mesurer les forces physiques d'un individu pour savoir quel est l'entraînement physique dont il a besoin* »¹⁰³⁶, ils sont quelques-uns à proposer des orientations dans lesquelles l'athlétisme tient une place déterminante. Parmi eux, le docteur Alfred Thooris, Médecin Chef de l'hôpital Villemin et Président de la Commission Scientifique de la FFA, est l'un des premiers à soutenir l'idée que la pratique de l'athlétisme peut conduire à une amélioration de la race¹⁰³⁷ (cf. supra, chapitre 1, §.4.1). Pour lui, l'analyse mathématique des données anatomiques et anthropométriques relatives aux athlètes de haut

¹⁰³⁴ Arnaud, Pierre, *Le corps en mouvement*, Toulouse, Privat, 1981.

¹⁰³⁵ Amoros, Francisco, *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, Paris, Roret, 1830. Pour l'ensemble de ces critères, le jugement s'opère à partir d'appréciations très générales et soumises à la subjectivité de l'évaluateur.

¹⁰³⁶ Binet, Alfred, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, 1909. Cité par Frankard, Paul & Walckiers, Denise, *Individualisation en éducation physique*, Nauwelaerts, Louvain, 1954, p.5.

¹⁰³⁷ Thooris, Alfred, *op.cit.*, 1924 ; Thooris, Alfred (sous la dir.), *La valeur physique de l'homme et son estimation*, Paris, Baillière & fils, 1949.

niveau permet de voir qu'elles ne sont pas suffisamment fiables pour garantir une évaluation exacte de la valeur physique. Désormais, l'harmonie et l'équilibre musculaires s'enrichissent de nouvelles fonctions, plus physiologiques cette fois, que les courses, sauts et lancers sont les plus à même de développer. Bien que cette conception relève davantage des convictions personnelles de celui qui la défend que de savoirs réellement éprouvés par l'expérimentation scientifique¹⁰³⁸, les acteurs de l'EP scolaire ne peuvent cependant y rester hermétiques et, à partir de là, l'athlétisme tend à prendre une nouvelle dimension. Dans un contexte sanitaire et social teinté d'eugénisme, il apparaît désormais comme une activité qui, par le verdict du mètre et du chronomètre, peut servir le projet d'une régénération collective grâce au suivi des résultats de chacun. Illustration probable d'une rupture épistémologique à l'œuvre au tournant des années 1910-1920, le docteur Marc Bellin du Coteau pense, lui aussi, que l'unique relevé de mensurations est imparfait tant qu'il n'est pas complété par la prise de performances chiffrées dans le temps ou dans l'espace¹⁰³⁹. Pour le concepteur du coefficient VARF¹⁰⁴⁰, plusieurs fois champion de France du 400m, les disciplines de l'athlétisme viennent en complément des données morphologiques et démontrent que le rendement de la machine humaine compte plus que les dimensions liées à sa forme. Parmi les épreuves cibles, une course de vitesse de 40m à 100m, un lancer de précision ou un exercice d'équilibre, une course de fond de 400m à 1.500m, ainsi que des tractions ou un lancer du poids de 1kg à 7kg permettent respectivement d'évaluer la vitesse, l'adresse, la résistance et la force. Pour affiner le jugement de l'examineur sur les qualités physiques ainsi mesurées, des performances moyennes sont par ailleurs définies selon les épreuves, l'âge et le sexe, autant de critères destinés à l'élaboration de normes toujours plus strictes. Dès lors, courses, sauts et lancers deviennent des épreuves clefs dans l'appréciation de la valeur physique, perspective que partagent également Maurice Boigey et Georges Hébert, même si ces derniers ne se revendiquent pas d'une appartenance aux méthodes sportives (cf. supra, chapitre 3, §.3.2.2 et chapitre 1, §.1.2). Au final, si des divergences existent entre des acteurs majoritairement issus du monde médical, tous ou presque se retrouvent autour des disciplines de l'athlétisme pour valider les progrès de l'élève.

Dans l'ensemble, cette perspective est encore très largement présente dans les années 1940, et de ce point de vue, en renforçant le statut et la place des « sports de base » dans les leçons tout en faisant des disciplines athlétiques le cœur de l'épreuve d'EP au baccalauréat, le

¹⁰³⁸ Roger, Anne, *op.cit.*, 2003(a).

¹⁰³⁹ Bellin du Coteau, Marc, « Le coefficient VARF », *Bulletin de la société médicale d'éducation physique et de sport*, n°3, 1922, pp.20-24 et n°4, 1922, pp.15-18.

¹⁰⁴⁰ VARF : Vitesse, Adresse, Résistance, Force.

gouvernement de Vichy ne contribue pas à la faire infléchir (cf. supra, chapitre 1, §.2.2 et chapitre 2, §.2.4.2). En outre, au moment où celui-ci décide d'organiser la formation des futurs cadres de l'EGS, les directives publiées à cette fin stipulent que les impétrants seront sélectionnés à partir d'une évaluation de l'aptitude physique, « constatée par un examen médical et morphologique ainsi que par les épreuves suivantes »¹⁰⁴¹ : 100m, 1.000m, saut en hauteur, lancer du poids et grimper de corde pour les candidats ; 60m, saut en hauteur, lancer du poids et grimper de corde pour les candidates. Comme par le passé, c'est donc bien par l'athlétisme que le pouvoir pédagogique tend à s'exercer sur l'élève, dès lors que ce pouvoir concerne l'évaluation des aptitudes physiques. En d'autres termes, de la même manière que les compositions trimestrielles d'orthographe et de calcul servent à évaluer les acquisitions dans les matières intellectuelles, les épreuves d'athlétisme remplissent le plus souvent ce rôle en EP. La valeur chiffrée des performances aidant à faire la preuve d'éventuels progrès, les enseignants parviennent ainsi à renforcer leur crédibilité vis-à-vis de l'institution scolaire et à répondre aux exigences de toutes les normes que celle-ci impose en matière d'évaluation des apprentissages. Pour Maurice Baquet, ces problèmes se posent d'ailleurs tant à l'école que dans le sport civil, le professeur et l'entraîneur se devant de connaître, l'un comme l'autre, la valeur globale de leurs élèves afin de les diriger, de les corriger ou de les orienter convenablement. Pour cela, trois examens complémentaires sont indispensables : un examen médical, permettant de juger de l'état de santé de l'individu et de savoir s'il est apte ou pas à pratiquer une activité sportive ; un examen morphologique, destiné à établir des relevés anthropométriques et à déterminer si le sujet présente d'éventuelles lacunes sur le plan physiologique ; enfin, un examen sportif à base d'athlétisme, venant compléter l'ensemble et aider à un meilleur repérage des qualités physiques proprement dites. À ce niveau, Maurice Baquet préconise l'utilisation des sauts en longueur et en hauteur sans élan pour évaluer la détente, mais aussi les épreuves de sprint pour jauger la vitesse, les courses de 1.000m à 2.000m pour l'appréciation de la résistance, ou bien encore le lancer du poids pour déterminer la force des membres supérieurs. À travers tous ces relevés, l'intervenant peut ainsi se faire une idée plus précise des besoins de chacun et procéder ensuite au classement « en groupes homogènes (forts, moyens, faibles, ou à ménager), de manière à pouvoir doser judicieusement l'intensité du travail [à] fournir »¹⁰⁴². Bien que ces propositions s'adressent prioritairement aux éducateurs intervenant dans les clubs, elles n'en demeurent pas moins influentes auprès

¹⁰⁴¹ Document daté du 4 avril 1941 et émanant du Commissariat Général à l'EGS, adressé au Recteur de l'Académie de Besançon (archives personnelles). Ce document, dont la nature exacte n'a pas pu être identifiée relate le contenu d'un stage de formation des moniteurs d'EGS.

¹⁰⁴² Baquet, Maurice, op.cit., op.cit., 1942, p.255.

des enseignants d'EP qui, eux aussi, sont sensibles à ces problématiques. À partir de la fin des années 1940, ceux-ci commencent d'ailleurs à vouloir faire la preuve de leur compétence à évaluer les élèves de manière toujours plus rationnelle et à revendiquer certaines compétences en la matière.

Car ce que l'école apprend aux enfants, elle se doit aussi de le mesurer pour faire la preuve de son utilité auprès d'une société qui lui remet les clefs de son propre avenir. En effet, si la règle de grammaire, le théorème ou la table de multiplication font l'objet d'un apprentissage en français et en mathématiques, celui-ci n'a de sens que si l'institution est en mesure de prouver que les savoirs ont été assimilés, c'est-à-dire que les enfants sont capables non seulement de les réciter, mais aussi de les opérationnaliser. Autrement dit, pour le professeur de lettres par exemple, la connaissance des règles de conjugaison ne vaut que si elle débouche sur la maîtrise complète de la langue, à la fois parlée et écrite. Dans cette perspective, alors même que l'EP génère de nouveaux savoirs liés au sport, difficilement identifiables car encore peu ou mal formalisés (cf. supra, chapitre 3), ses enseignants tentent malgré tout de faire valoir la pertinence de leur intégration scolaire d'un double point de vue : prouver que l'élève progresse au fil du temps d'une part et montrer que les apprentissages s'expriment dans un contexte culturellement signifiant d'autre part. À ce titre, le contrôle des résultats permet de renseigner sur le niveau atteint par l'enfant et la compétition vient en complément pour donner du sens à l'expression des savoirs appris (cf. infra, chapitre 4, §.1.3). S'agissant du premier point, il semble que les courses, sauts et lancers constituent donc le filtre grâce auquel les élèves sont triés, puis regroupés avant d'être évalués. On observe ainsi qu'avant de commencer le travail proprement dit, le contrôle médical est généralement complété par des épreuves athlétiques (vitesse, lancer du poids, grimper, sauts en hauteur et/ou en longueur le plus souvent) permettant de mieux cerner la valeur physique du jeune et de l'orienter vers un groupe de travail compatible avec ses propres ressources. À l'opposé, lorsqu'il s'agit de mesurer les apprentissages et de prouver l'utilité de l'EP sur le développement global de l'enfant, l'athlétisme sert une fois de plus de point de repère. Comme en témoigne l'expérience du mi-temps pédagogique mise en place à la rentrée 1955 dans la 4^{ème} moderne du cours complémentaire de Vanves, les gains moyens réalisés par la classe sont évalués sur la base de ce support, la véracité du chiffre permettant de juger l'amélioration sans aucune forme apparente de subjectivité. Tandis que les apprentissages liés au handball, au judo, au football ou à l'aviron ne font l'objet que de vagues appréciations, l'athlétisme autorise un examen plus strict des enfants auquel s'ajoutent des mesures morpho-physiologiques (cf. tableau 1).

	Gains moyens réalisés ¹⁰⁴³	
	Classe d'expérience	Classe témoin
Poids	4.5 kg	2.2 kg
Taille	5 cm	2 cm
Élasticité thoracique	2.5 cm	0.5 cm
Capacité vitale	0.62 l	0.15 l
60m	4/10 ^{ème}	2/10 ^{ème}
300m	14''	2''
600m	19''	5''
Hauteur	14cm	5cm
Longueur	64cm	10cm
Poids 4kg	1.80m	0.20m
Lancer léger	10m	4m

Tableau 1 – Résultats de l'expérience réalisée au cours complémentaire de Vanves¹⁰⁴⁴

Aussi, tant qu'un emploi du temps renforcé en EP ne vient pas entraver la réussite dans les matières intellectuelles, il est possible de croire « à la valeur de l'athlétisme et des sports collectifs pour la formation de l'individu [...]. Il est indéniable que cette pédagogie nouvelle nous paraît la seule méthode d'éducation pour former en France des générations aussi saines qu'instruites »¹⁰⁴⁵. Mais l'utilisation de résultats chiffrés ne permet pas seulement de démontrer l'impact du sport sur le développement physique des jeunes. Elle joue aussi un rôle motivationnel en les encourageant à suivre leurs progrès et en affinant leurs propres jugements. À Vanves, « la création du livret individuel de performances fut le couronnement de cette auto-émulation, chaque élève notant soigneusement avec loyauté tous ses progrès »¹⁰⁴⁶. Dans la même veine, Jean Vivès propose un ensemble de tableaux de performances dont l'objectif est de permettre à l'apprenti athlète de se repérer dans la hiérarchie du groupe auquel il appartient. Construits selon l'âge et le sexe, ils définissent ainsi quatre grands niveaux de pratique : « très bien », « bien », « moyen » et « faible ». De ce point de vue, si « la connaissance exacte de tous les records n'est pas indispensable [...], il est cependant intéressant pour lui de pouvoir situer ses performances, par rapport à celles réalisées par l'élite de sa catégorie, aussi bien sur le plan mondial que national »¹⁰⁴⁷. En usant de ce type de procédé, les défenseurs de l'athlétisme scolaire montrent donc leur attachement à faire de ce sport un outil capable de répondre aux exigences de formation et de contrôle imposées par l'institution, tout en assurant par ailleurs la reconnaissance de l'EP au rang de véritable discipline d'enseignement.

¹⁰⁴³ Gains observés sur un an pour les données morpho-physiologiques. En revanche, l'article ne dit pas sur combien d'années s'observent les gains pour les performances athlétiques.

¹⁰⁴⁴ Villard, Bernard, « L'athlétisme est devenu le sport roi dans la 4^{ème} moderne expérimentale du cours complémentaire de Vanves », *L'athlétisme* n°51, mars 1958, pp.2-3.

¹⁰⁴⁵ Villard, Bernard, *op.cit.*, mars 1958, pp.2-3.

¹⁰⁴⁶ *Id.*

¹⁰⁴⁷ Vivès, Jean & Cettour, Henri, *op.cit.*, 1960, p.46.

1.3. La compétition : un nouvel espace pour le contrôle des résultats

Mais le verdict du mètre ou du chronomètre n'est pas le seul moyen de rendre compte des apprentissages. Encore faut-il que ceux-ci s'expriment dans un contexte signifiant, c'est-à-dire relativement proche du modèle social de référence que constitue l'athlétisme de compétition. Aussi, même dans le cadre scolaire, l'initiation sportive implique une confrontation entre pairs qui, pour Élie Mercier, se justifie dans la mesure où elle est inhérente à l'activité spontanée des jeunes : « *le mot compétition fait trop souvent peur, alors que tous les jeux d'enfants ne sont que des compétitions, que le travail intellectuel n'est sanctionné que par ces compétitions. Toute la vie humaine n'est que compétition, et on voudrait qu'il en soit autrement pour la vie physique !* »¹⁰⁴⁸. De son côté, l'entraîneur national Roland Jaunay la juge légitime parce qu'elle exalte l'effort, parce qu'elle forge les caractères et constitue en cela un excellent moyen d'éducation¹⁰⁴⁹. Face aux méfaits d'un monde moderne engendrant paresse et mollesse, la compétition incite, selon lui, au progrès technique, à la recherche de la perfection ou bien encore à l'acharnement au labeur. Elle permet aussi de hiérarchiser les individus puis de les grouper de manière judicieuse en vue d'adapter le travail proposé. Plus encore, elle est une école d'humilité, de modestie, de courage et de ténacité par les leçons que chacun peut tirer d'un affrontement contre plus fort que soi. Enfin, parce qu'elle est sélective, elle autorise l'émergence et la constitution d'une élite. Dans un enseignement secondaire français valorisant le travail et l'excellence par le biais des examens ou autres prix et récompenses, l'athlétisme peut donc encore accroître davantage l'homologie entre l'EP et les autres disciplines scolaires : « *pourquoi la compétition qui, dans tous les domaines s'est avérée un excellent moyen d'éducation, ne serait-elle pas tout aussi légitime sur le plan physique et sportif que sur le plan intellectuel où elle s'appelle concours et examen ?* »¹⁰⁵⁰. Elle devient alors un espace d'expression permettant de valoriser ce qui a été appris durant les leçons. Mais bien qu'elle semble incontournable, l'école ne peut néanmoins faire l'économie d'en rendre le fonctionnement acceptable, tant le sport montre chaque jour ses débordements et son immoralité. De ce fait, « *la performance qu'établit le champion n'est rien, ce qu'il faut considérer, ce qui importe, c'est tout le travail, toute la somme de volonté, la vie réglée, voire les sacrifices, l'austérité qui ont été nécessaires pour en arriver là* »¹⁰⁵¹. En d'autres termes, si l'opposition entre pairs apparaît compatible avec les valeurs scolaires, ce n'est pas seulement par le biais de la

¹⁰⁴⁸ Mercier, Élie, *op.cit.*, 1946.

¹⁰⁴⁹ Jaunay, Roland, « Exaltation de l'effort, justification de la compétition », *L'athlétisme* n°41, mars 1957, p.3.

¹⁰⁵⁰ *Id.*

¹⁰⁵¹ *Id.*

victoire ou de la défaite que celle-ci doit s'exprimer. Car au-delà des exploits, l'élite sportive incarne avant tout les efforts et l'abnégation indispensables à l'atteinte du haut niveau. À ce titre, le champion symbolise donc bien l'exemple éducatif au sens de modèle à imiter non pas pour ce qu'il est, mais plutôt pour ce qu'il a dû mettre en œuvre pour y parvenir.

D'une manière générale, les défenseurs de l'athlétisme scolaire militent donc en faveur de la compétition en EP. Mais conscients qu'un tel point de vue ne peut être défendu sans concession, ils restent aussi en majorité persuadés que la meilleure solution réside dans l'usage raisonné que l'on en fait : *« dans l'émulation, l'amour-propre se combine avec l'imitation. L'enfant reconnaît chez autrui une certaine supériorité jusqu'à laquelle il veut s'élever. Cette supériorité, le plus souvent, est étrangère à toute idée morale, à tout sentiment du bien et du mal et c'est seulement par l'éducation que l'émulation peut devenir moralisatrice »*¹⁰⁵². À travers de tels propos, on devine bien que si la recherche de l'exploit athlétique est susceptible de déboucher sur certains excès que l'école ne peut tolérer, il convient de contrôler la comparaison interindividuelle pour rendre la moralisation de l'élève pertinente. Tout cela donne finalement l'impression que l'enseignant doit en permanence évoluer dans un milieu où le bien et le mal se côtoient, où le sain et le dangereux se rapprochent sans jamais se confondre. Il doit donc agir à la fois avec prudence et intelligence, sa classe ne devant jamais ressembler à un ring. Il lui faut trouver des solutions pour que chaque élève puisse prendre part à l'affrontement et s'élever à son contact. Dans cette perspective, l'Inspecteur Général Henri Talbot accuse le formalisme des professeurs d'EP d'avoir généré de l'ennui en orientant le travail des élèves vers un simulacre technique au lieu de lui préférer l'action. Pour pallier ce problème, il est donc nécessaire de donner la priorité au jeu, de s'évader d'une pédagogie trop analytique et de donner à l'enfant le goût de la lutte : *« s'il s'agit de course ou d'athlétisme [...], classons les élèves en groupes aussi homogènes que possible, établissons des handicaps qui donnent à tous une chance de gagner. Étudions les performances. Engageons chacun dans la voie de l'ambition légitime. Nourrissons-le de l'espoir, non seulement de vaincre demain son vainqueur d'aujourd'hui, mais encore de gagner quelque chose sur ses propres possibilités [...]. Et que tout le monde soit content de son effort, prenne goût à la lutte et se promette de faire mieux la prochaine fois »*¹⁰⁵³. Pour le professeur, il ne s'agit donc pas d'apprendre aux élèves à vaincre à tout prix pour que les meilleurs éléments de la classe soient les seuls à pouvoir se distinguer, mais plutôt de les mettre aux prises avec une confrontation dont ils ressortiront mieux armés. Dans une EP

¹⁰⁵² Coche, Aristide, *op.cit.*, 1940, p.178.

¹⁰⁵³ Talbot, Henri, « Ce que doit être l'initiation sportive à l'école et au lycée », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°4, juillet-août 1949, pp.17-19.

privilégiant l'auto-émulation à l'émulation, la compétition athlétique mérite alors d'être adaptée sur le plan pédagogique pour inciter l'enfant à mieux se connaître et à progresser.

Partageant ce point de vue, Maurice Baquet s'élève contre un modèle sportif anglo-saxon visant à sélectionner les plus doués et à exclure la majorité des individus aux qualités physiques moyennes¹⁰⁵⁴. Pour lui, un tel modèle ne peut seoir à l'école dans la mesure où il valorise l'élite au détriment de la masse, alors que celle-ci représente justement la cible à atteindre en priorité. C'est la raison pour laquelle il plaide en faveur d'une forme de compétition éducative, qui serait à la fois collective, destinée à tous, et qui ne rejeterait pas les plus faibles. Tout cela implique de réfléchir sur des formes particulières d'organisation dans lesquelles prennent place des équipes homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein. À partir d'une évaluation préliminaire de la valeur physique individuelle dans des épreuves d'athlétisme, chaque groupe peut ainsi être constitué sur la base d'un juste équilibre entre éléments forts, moyens et faibles, en vue d'affrontements divers et variés : compétitions par additions de performances individuelles¹⁰⁵⁵, relais, Brevet Sportif Populaire, triathlons par équipes, challenges interclubs, etc. L'intérêt de telles formules est avant tout de permettre au plus grand nombre de participer, car *« ce n'est pas tellement dans la technique des gestes d'une spécialité ou dans les principes de l'entraînement que nous sommes en retard, c'est dans la conception technique de l'organisation des compétitions susceptibles d'intéresser l'ensemble de la jeunesse française, c'est-à-dire la masse des individus de valeur moyenne ou inférieure »*¹⁰⁵⁶. Par ailleurs, l'éducateur doit aussi comprendre qu'elle est une source indéniable de motivation et d'incitation à la pratique de l'exercice physique en général. À condition d'être utilisée modérément et d'être fermement contrôlée, elle engendre les progrès, les sanctionne, et devient un formidable stimulant : *« qu'on le veuille ou non, la compétition est un puissant moyen d'éducation, à condition de savoir s'en servir »*¹⁰⁵⁷. Finalement, dans la promotion d'un sport éducatif, Maurice Baquet défend l'idée d'un système tentant de concilier l'expression des meilleurs éléments de la masse avec la préservation des plus faibles. S'agissant par exemple des challenges de cross-country (cf. infra, chapitre 5, §.3.1.2), il déplore la centration de ceux-ci sur l'unique objectif de découverte du « phénomène rare » au lieu d'une valorisation de la participation de l'ensemble. D'après lui, si l'épreuve de masse se résume à être la première compétition d'une série visant à chaque fois la sélection des plus forts pour le tour suivant, alors elle ne sert à rien car la majorité des élèves ne court qu'une

¹⁰⁵⁴ Baquet, Maurice, « La compétition en éducation sportive », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°41, septembre-octobre 1955, pp.3-4.

¹⁰⁵⁵ Chacun des membres de l'équipe contribue au résultat final.

¹⁰⁵⁶ Baquet, Maurice, *op.cit.*, 1955.

¹⁰⁵⁷ CAC, versement 19860446/2. INS, *Projet de doctrine d'éducation sportive*, 1945, p.13.

seule fois. Pour éviter cela, l'école devrait réfléchir à l'établissement d'un calendrier d'épreuves préliminaires s'adressant à tous, ce qui permettrait aux élèves de niveaux faible et moyen de courir à plusieurs reprises avant d'être éliminés¹⁰⁵⁸. Sans de telles adaptations, l'utilisation du sport en EP ne sert à rien car il ne peut pas être crédible sur le plan éducatif. Enfin, par le truchement du mètre et du chronomètre, la compétition athlétique permet surtout d'affirmer la dimension disciplinaire de l'initiation sportive, la mesure des aptitudes physiques autorisant la hiérarchisation des jeunes : « *elle donne la possibilité de les connaître, de les juger, de les classer, de les grouper ; de choisir judicieusement la forme et la quantité de travail qui leur convient ; de constater périodiquement les résultats, c'est-à-dire les progrès ou régressions de chaque sujet* »¹⁰⁵⁹. Dans ce cas précis, elle sert donc à la fois la cause des élèves et celle de leurs professeurs, son influence relevant tout autant d'enjeux motivationnels que d'enjeux liés à la reconnaissance institutionnelle de la corporation. En définitive, il semble possible de dire que pour Maurice Baquet, la compétition est partie prenante des contenus d'enseignement, à condition de constituer des catégories tenant compte de l'âge, du sexe ou de la valeur même de l'athlète. Pour lui, la saine émulation est à ce prix. Fidèle à ses principes, il demeure donc soucieux d'en préserver l'intérêt éducatif en élaborant des solutions adaptées à la nature du public et aux finalités. Trois grandes formules sont alors envisagées¹⁰⁶⁰ : les compétitions éducatives, les compétitions de masse et les compétitions pour spécialistes. Tandis que la dernière catégorie ne concerne que l'élite et a pour but de déterminer le champion, elle est, au contraire des deux autres, fortement déconseillée dans le cadre scolaire. À l'inverse, les compétitions éducatives s'adressent à tous, quels que soient les niveaux de pratique. Elles sont destinées à des populations spécifiques, comme celles de l'école ou de l'armée. Souvent collectives, leurs modalités de classement tiennent compte des résultats de chacun et consistent à attribuer des points selon la place, par addition de performances de même nature ou bien encore en utilisant des tables de cotation. Ici, « *le but est d'intéresser l'ensemble* »¹⁰⁶¹. Enfin, les compétitions de masse ont pour objectif « *de faire découvrir le sport au plus grand nombre, de susciter l'effort des jeunes dans l'intérêt de leur santé et de leur vitalité* »¹⁰⁶². Elles mélangent donc la masse et l'élite et présentent généralement un caractère moins confidentiel (cross-country, triathlons, challenges du nombre, BSP...). D'une manière générale, ce type d'épreuve reste compatible avec le milieu

¹⁰⁵⁸ Baquet, Maurice, « La recherche du meilleur n'est pas tout...il s'agit de faire découvrir le sport au plus grand nombre », *L'entraîneur d'athlétisme* n°1, mai-juin 1953, pp.15-16.

¹⁰⁵⁹ CAC, versement 19860446/2. INS, *Projet de doctrine d'éducation sportive*, 1945, p.14.

¹⁰⁶⁰ Baquet, Maurice, *op.cit.*, 1953.

¹⁰⁶¹ *Id.*

¹⁰⁶² *Id.*

scolaire, car si elles permettent à l'élite de se distinguer, l'essentiel demeure d'attirer le maximum de participants. Pour René Deleplace, professeur au lycée Janson de Sailly, ces formules « *se sont révélées très favorisantes pour l'EP dès l'instant que la conception du règlement adopté mettait clairement en valeur chaque apport individuel sans exception et que les enseignants créaient une ambiance encourageante par l'intérêt manifesté à tous en cours d'épreuve* »¹⁰⁶³.

Si un tel point de vue semble assez largement partagé, certains continuent pourtant d'être critiques à son égard. En effet, même adaptée, la compétition reste toujours discriminante et tend à éliminer ou stigmatiser les plus faibles. Aussi, toutes les procédures de sanction et d'évaluation mises en place à l'école (examens, notes, prix, classements...) persistent à faire peser le sentiment de honte sur les derniers. Comment le sport, par nature compétitif, ne viendrait-il pas accroître encore plus l'exclusion ? Pour Raymond Boisset, la césure vis-à-vis de la pratique sociale de référence doit être plus franche. Il faut que l'initiation sportive des jeunes par le biais de l'école marque sa différence à l'égard des clubs civils. Il explique ainsi que si la barre de saut en hauteur doit commander la sélection et la hiérarchisation des athlètes lors d'un championnat, son rôle ne peut être le même dans le cadre de l'EP. En plus d'inciter l'élève à sauter haut, elle doit surtout lui permettre de sauter bien : « *à l'école, ce n'est plus la barre qui commande. Peu importe qu'elle soit placée à telle ou telle hauteur, elle n'est qu'un outil au service de l'enfant. Docile, elle obéira, sera placée de plus en plus haut ou de plus en plus bas, suivant les besoins. Le maître permettra à l'enfant de progresser, lui apprenant autant à mieux sauter qu'à sauter plus haut* »¹⁰⁶⁴. Quant au chronomètre, sa fonction ne peut se résumer à la simple sanction. Elle doit s'élargir au sein de la classe pour encourager l'enfant, pour l'aider à mieux se connaître en se comparant d'abord à lui-même plutôt qu'aux autres. Il en va de même chez Pierre Seurin, lorsque celui-ci tente de s'opposer aux orientations souhaitées par Maurice Herzog au début des années 1960. D'après lui, l'idée selon laquelle la confrontation fait partie des activités spontanées de l'enfant n'est absolument pas une évidence. Aussi, la renforcer à l'école par le biais de la compétition sportive n'est sans doute pas la priorité à suivre dans la mesure où celle-ci génère de nombreuses dérives inacceptables pour l'institution : élimination des élèves dont les besoins en activité physique sont les plus grands, exacerbation des sentiments d'échec et de domination, dépassement de soi, danger pour la santé physique et morale, etc. Ainsi, dans la mesure où la lutte contre autrui ne semble pas être une condition indispensable à l'affirmation

¹⁰⁶³ Couturier, Gérard, 1945-1995, *L'EPS face au sport, 15 acteurs témoignent*, Paris, Centres EPS & Société, 1999, p.143.

¹⁰⁶⁴ Boisset, Raymond, *op.cit.*, 1966, p.98.

de soi, l'EP devrait plutôt opter en faveur d'un « *sport pour Tous* » contre celui de l'*Essai de doctrine du sport*, c'est-à-dire un sport qui soit à la fois éducatif et démocratique, et qui intègre les plus faibles¹⁰⁶⁵. Or, dans l'ensemble, c'est bien l'inverse qui se produit. En privilégiant l'athlétisme comme support des leçons, des brevets et autres examens, les acteurs de l'EP font bien le choix de valoriser une forme d'exclusion, si minime soit-elle, au détriment d'une réelle promotion collective. Et pour certains élèves, les expériences sont parfois douloureuses : « *par exemple le jour des examens du brevet sportif qu'on nous faisait passer [...], j'allais voir carrément l'examineur et je lui disais : bon, pour le 100 m vous pouvez me mettre zéro parce que j'arrive en dehors des temps ; le poids, je le lance pas parce qu'il va me retomber sur les pieds, vous pouvez me mettre zéro aussi [...]. Vue ma constitution à l'époque, j'avais du mal à participer à une compétition quelle qu'elle soit. Quand vous mesurez quinze centimètres de moins que les autres et que vous pesez quinze kilos de moins... Par exemple, en poids, comme je n'arrivais pas à faire les distances que je devais faire à mon âge, ça ne m'intéressait pas ; et c'est vrai que le prof s'en foutait un petit peu* »¹⁰⁶⁶.

1.4. Quand le manque d'unité jette le discrédit sur les enseignants d'EP

Si le témoignage précédent peut laisser croire à l'existence d'un possible malaise de la part de quelques élèves, il semble que la tendance soit identique chez les enseignants qui, de leur côté, paraissent affectés par des difficultés d'une tout autre nature. En effet, au crépuscule des années 1940, plusieurs d'entre eux commencent à dénoncer l'incohérence de certains barèmes et contestent parfois la justesse des opérations consistant à convertir une performance en note. À ce titre, François Pierre déplore par exemple la rareté des travaux portant sur l'évaluation des aptitudes physiques et affirme que les élèves se présentant aux concours de grandes écoles telles que Navale, Saint-Cyr ou Polytechnique, ne sont évalués de manière ni exacte, ni équitable. Pour ce professeur d'EP du lycée Saint-Louis, non seulement les écarts de notation entre deux candidats ne sont pas forcément justes, mais en plus, les notes ne correspondent pas toujours à la valeur réelle des prestations. Constatant que l'EP n'échappe pas aux aberrations docimologiques déjà observées dans les disciplines intellectuelles (cf. supra, §.1.1), il adresse alors toute une série de critiques à l'égard des méthodes adoptées pour

¹⁰⁶⁵ Lebecq, Pierre-Alban, Moralès, Yves, Saint-Martin, Jean & Travaillet, Yves, in Attali, Michaël (sous la dir), *op.cit.*, 2010.

¹⁰⁶⁶ Témoignage cité par Lemonnier, Jean-Marc, « Jeunesse et sport dans les années soixante. Les valeurs de la compétition en question », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol.43, n°3/2010, pp.83-103.

construire les barèmes. Tout d'abord, il semble que ces derniers soient soumis à de grandes variations, ce qui donne le sentiment que l'empirisme prévaut dès lors que l'on cherche à les ajuster : « nous avons vu au baccalauréat sportif le maximum du saut en hauteur (note 20) passer en trois ans de 1.83m à 1.57m. Un instrument destiné à un aussi large emploi devrait être construit avec plus de sérieux »¹⁰⁶⁷. Il apparaît ensuite que les études relatives à la connaissance des moyennes de performances et des marges de variation autour de cette moyenne, définies selon les âges, les sexes et les spécialités, font totalement défaut sur le plan statistique. Autrement dit, non seulement on ne sait pas ce dont les élèves sont en majorité capables, mais en outre, les barèmes sont conçus sans que l'on n'ait aucune idée de l'éventail des performances possiblement réalisables par un garçon ou une fille de tel âge, dans telle ou telle discipline. Dans ce contexte, il faut donc que les méthodes de construction des appareils docimologiques évoluent radicalement pour laisser davantage de place à la science, car « là où les tâtonnements et l'empirisme montrent leur insuffisance, la statistique apporte l'ordre, la clarté, la rigueur »¹⁰⁶⁸. Quant à la dernière forme de critique, elle porte sur la nécessité d'accroître la sensibilité des échelles de notation pour que celles-ci soient véritablement sélectives. Dès lors, il devient nécessaire de faire en sorte que toute la gamme des notes soit utilisée, afin que deux élèves proches l'un de l'autre puissent être distingués par un écart de point à la fois cohérent et représentatif des centimètres ou des secondes qui séparent leurs performances respectives. Aussi, pour François Pierre, l'intention est-elle de montrer pourquoi les barèmes « me paraissent de médiocres instruments et, aidé de la méthode statistique et de la méthode des tests, j'indiquerai les qualités que doit présenter un barème vraiment scientifique »¹⁰⁶⁹. À ce titre, un effort de normalisation et d'unification doit donc être fait pour que les enseignants d'EP gagnent en crédibilité et affirment leur compétence à juger les élèves de manière toujours plus rationnelle. Pour cela, il s'agit de définir un certain nombre d'épreuves sportives une fois pour toutes, afin de pouvoir mesurer et schématiser la progression de l'élève tout au long de sa scolarité, mais également de lui imposer un contrôle des résultats à des dates fixes pour que les comparaisons dans le temps aient enfin du sens. De plus, il est impératif que des relevés de performances soient établis en quantité suffisamment importante pour que l'on puisse en extraire des normes statistiques et aider ainsi à la construction d'échelles de mesure fiables. De la même manière que les psychotechniciens ont donc tenté de le faire pour mesurer l'âge mental, les enseignants d'EP cherchent eux aussi à

¹⁰⁶⁷ Pierre, François, « La mesure des aptitudes physiques », *Notes techniques de l'ENSEP*, mars 1949, pages non numérotées.

¹⁰⁶⁸ *Id.*

¹⁰⁶⁹ *Id.*

établir des normes statistiques de la valeur physique et empruntent, pour cela, des méthodes analogues à celles « *des disciplines (biométrie, psychotechnique, tests...) qui ont su s'assurer un instrument de mesure scientifique* »¹⁰⁷⁰.

De son côté, Gaston Blanchet milite également en faveur d'une utilisation accrue des tests sportifs en EP. Pour le Directeur du CREPS de Nancy, en plus d'être un excellent complément des traditionnelles mesures anthropométriques, ils sont aussi « *une constante source d'attrait pour l'élève. [Grâce à eux, celui-ci est] soumis à une profitable auto-émulation, animé du désir de s'améliorer, de compenser ses faiblesses, de faire aussi bien que la moyenne des enfants de son âge, de réaliser mieux que ce qu'il a réussi lui-même jusqu'à présent* »¹⁰⁷¹. Mais au-delà de ce qu'ils sont susceptibles d'apporter aux écoliers, ces tests sont surtout censés permettre de définir des normes statistiques de performances selon l'âge et, corollairement, de renforcer le crédit de l'EP au regard des autres disciplines scolaires. Grâce à eux, le jugement du professeur s'aiguise et il devient enfin possible de justifier l'impact de son travail de façon plus scientifique. C'est pourquoi, « *nous voudrions notamment qu'une prime – fût-elle morale – allât aux maîtres qui en dehors de l'allure plus saine, plus disciplinée, plus joyeuse apparaissant en fin d'année chez leurs élèves, prouveraient, par les fiches de progrès physiques et les épreuves de débrouillage généralisées, des gains irréfutables parce que mesurables comme des résultats sportifs* »¹⁰⁷². En définitive, sous la pression d'enjeux identitaires liés à la reconnaissance des enseignants d'EP dans l'enseignement secondaire, les tests deviennent la voie dans laquelle il s'agit de s'engager pour démontrer toute la valeur du travail orchestré lors des leçons. Dans ce contexte, l'heure est donc à l'inventaire des atouts leur étant associés, atouts parmi lesquels on retrouve notamment la proximité vis-à-vis des épreuves sportives, mais aussi la détermination du niveau moyen des élèves, l'aide apportée aux professeurs dans la construction des progressions pédagogiques, ou bien encore le renforcement de la motivation au sein de la classe. Comme l'affirme Gaston Blanchet, « *pour que l'EP cesse d'être considérée comme une matière scolaire facultative, il lui faut des programmes plus précis, des sanctions, un contrôle des résultats, c'est-à-dire quelque analogie avec les autres enseignements* »¹⁰⁷³. Séduits par ce type de discours, d'autres s'engagent derrière lui dans la voie d'une plus grande rationalisation du contrôle des résultats. Pour Georges Colo, professeur d'EP, la normalisation

¹⁰⁷⁰ Pierre, François, « La mesure des aptitudes physiques. Épreuves, barèmes, fiches », *Notes techniques de l'ENSEP*, n°32, avril 1950, pages non numérotées.

¹⁰⁷¹ Blanchet, Gaston, « L'éducation physique simplifiée. En famille, à l'école », *En passant par le Centre Régional d'Éducation Physique et Sportive de Nancy*, n°5, juin 1948, p.8.

¹⁰⁷² Blanchet, Gaston, « Rendons efficiente l'EP à l'école », *En passant par le Centre Régional d'Éducation Physique et Sportive de Nancy*, n°4, décembre 1947, p.5.

¹⁰⁷³ Blanchet, Gaston, « Tests et critères en EP », *EPS*, n°18, décembre 1953, pp.13-14.

des pratiques évaluatives doit notamment permettre de générer davantage de cohérence au sein de la profession. Car « *faire pratiquer l'EP sans mesurer les aptitudes et contrôler les résultats, c'est travailler dans la nuit. Mais si, pour contrôler ces résultats, il est imposé autant de barèmes de cotation et autant d'épreuves différentes qu'il est proposé d'examens à subir, c'est rendre la nuit plus noire encore* »¹⁰⁷⁴. De son côté, Pierre Parazols milite en faveur d'une utilisation systématique des groupes homogènes en EP¹⁰⁷⁵, convaincu qu'il est le seul mode de groupement efficace pour permettre de dispenser à chacun les contenus dont il a besoin. Là encore, l'établissement d'épreuves stables et de barèmes ajustés à la population scolaire devient indispensable pour qui souhaite généraliser ces formes de groupements, sans que celles-ci se résument à n'être que le simple aboutissement de raisonnements empiriques. L'enjeu est donc triple, puisqu'il s'agit d'une part de permettre à l'élève de connaître ses résultats et son classement par rapport à l'ensemble de sa classe (enjeu développemental), mais également d'aider le professeur à mesurer les effets de son enseignement (enjeu pédagogique) et d'autoriser l'école à sanctionner le niveau des acquisitions (enjeu institutionnel)¹⁰⁷⁶. Ainsi en va-t-il de la reconnaissance de l'enseignant d'EP qui, en démontrant sa capacité à évaluer ses élèves avant, pendant et après les séquences d'apprentissages, démontre également qu'il maîtrise des compétences similaires à celles de ses collègues des autres disciplines. Dans un contexte où l'homologie des formes et des fonctions prévaut sur tout le reste, il est en effet « *de première nécessité pour le maître de pouvoir classer ses élèves en EP comme il peut facilement le faire en français ou en calcul* »¹⁰⁷⁷.

Dans l'ensemble, ces discours raisonnent d'autant plus fort qu'ils émergent à un moment où les autorités de la IV^{ème} République se montrent soucieuses de relancer l'athlétisme de l'élite (cf. supra, chapitre 2, §.3.4.2) et de rendre l'EP obligatoire aux examens. Dans ces conditions, si c'est à l'école que se joue l'avenir du haut niveau, il faut alors « *faire en sorte que tous les enfants de France aient aux examens de base une épreuve d'EPS* »¹⁰⁷⁸ dans laquelle les courses, sauts et lancers occupent une place de choix. Véritable solfège du sport, l'athlétisme doit être mis au service de l'initiation sportive des élèves et, pour André Marie, il s'agit d'en organiser, diriger et contrôler la pratique à l'intérieur des établissements comme à l'extérieur. De son côté, Gaston Roux réaffirme lui aussi le principe

¹⁰⁷⁴ Colo, Georges, « Normalisation », *EPS*, n°28, décembre 1955, p.44.

¹⁰⁷⁵ Parazols, Pierre, « Les groupes homogènes », *EPS*, n°27, octobre 1955, pp.11-13.

¹⁰⁷⁶ Parazols, Pierre, « Contribution à l'organisation de l'éducation physique », *Notes techniques de l'ENSEP*, n°32, avril 1950, pages non numérotées.

¹⁰⁷⁷ Faurobert, L., « L'épreuve type et la composition d'éducation physique », *Héraclès*, n°24, avril 1948, p.11.

¹⁰⁷⁸ Marie, André, « Conférence de presse », *EPS*, n°17, octobre 1953, pp.45-47.

de peser sur l'école : « *l'action reconnue si nécessaire de l'EP est-elle suffisante par rapport aux besoins réels de la jeunesse actuelle ? Sincèrement, n'est-il pas justifié de lui apporter le stimulant des épreuves obligatoires aux examens ? Croit-on vraiment que les élèves vont tous spontanément vers des activités estimées par les adultes indispensables à leur formation ? Aussi attrayantes que soient ces activités, l'expérience prouve que l'importance qui leur est accordée par les enfants – et par leurs parents – croît avec la place qu'elles occupent dans l'examen* »¹⁰⁷⁹. Saisi de cette question dès le mois d'octobre 1953, le Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale (CSEN) se réunit à plusieurs reprises pour débattre de la question et étendre à l'enseignement général ce que le décret n°5386 du 3 février 1953 avait déjà initié pour l'enseignement professionnel, c'est-à-dire l'institution d'épreuves athlétiques aux examens du CAP : saut en hauteur, lancer du poids, 80m, grimper de corde et 1.000m pour les garçons ; saut en hauteur, lancer du poids, 60m et grimper de corde pour les filles¹⁰⁸⁰. Les efforts entrepris le sont donc à la faveur de tous les niveaux de la scolarité. Pour le primaire, il est notamment proposé que la note du Brevet Sportif Scolaire¹⁰⁸¹ soit prise en compte dans le classement des candidats au Certificat d'Études Primaires, tandis que dans le cycle secondaire, l'ambition est d'inscrire une épreuve d'EP au programme du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC)¹⁰⁸² et de rendre celle du baccalauréat obligatoire. Dans une période plutôt euphorique, marquée par l'ampleur des ambitions affichées par les autorités, les responsables politiques sont pourtant bien vite rattrapés par la réalité du contexte et, dans les débats, la place de l'athlétisme compte finalement moins que la nécessité d'évaluer les enseignements obligatoires d'éducation physique. Compte tenu de la situation matérielle et du déficit d'encadrement d'une part, et des exigences imposées par l'école d'autre part, il s'agit de choisir « *des épreuves qui ne tendent pas à la performance sportive, mais au contrôle de la préparation suivie et qui tiennent compte de l'insuffisance actuelle de l'équipement sportif mis à la disposition des élèves* »¹⁰⁸³. Pour l'Inspecteur Général Huguet, rapporteur du projet, la priorité reste avant tout la reconnaissance officielle de l'EP scolaire et non la diffusion exclusive de l'athlétisme à l'école. Bien que l'idée semble admise de généraliser les épreuves d'EP aux examens¹⁰⁸⁴ dans le but de légitimer une discipline dont l'enseignement demeure

¹⁰⁷⁹ Roux, Gaston, « L'éducation physique aux examens », *EPS*, n°18, décembre 1953, p.2.

¹⁰⁸⁰ Chaque épreuve est notée sur 4 points (garçons) ou 5 points (filles) et l'addition donne une note sur 20. Le règlement est celui du BSP.

¹⁰⁸¹ Il s'agit de la version scolaire du BSP, principalement composée d'épreuves athlétiques.

¹⁰⁸² L'examen du BEPC est créé en 1947. Mais il faut attendre le 8 juillet 1954 pour qu'une épreuve facultative d'EP soit promulguée et 1972 avant qu'elle ne soit rendue obligatoire.

¹⁰⁸³ CAC, versement 19790794/3. PV de réunion de la commission permanente de la DGEPS (16 octobre 1953).

¹⁰⁸⁴ Pour le BEPC, cette question reste épineuse car il est bien précisé que beaucoup d'établissements y préparant (cours complémentaires notamment) n'ont pas le personnel d'EPS adéquat, contrairement aux collèges ou

obligatoire à toutes les étapes de la scolarité, il apparaît en revanche inadmissible qu'un élève normalement constitué puisse être pénalisé s'il ne dispose pas des aptitudes adéquates. Ceci est d'ailleurs d'autant plus injuste que certains élèves présentent des dispenses et que les conditions de pratique sont très variables d'un établissement à l'autre. Dans ces circonstances, le verdict du mètre ou du chronomètre ne peut pas être le seul élément pris en compte dans l'évaluation, obstacle de taille pour un sport dont il est le noyau dur. Au contraire, on souhaite « *que les épreuves choisies soient des épreuves qui résulteraient de la préparation suivie pour que l'élève, qui suit assidument les cours d'éducation physique, puisse se présenter et obtenir une bonne note à l'épreuve d'EP au baccalauréat* »¹⁰⁸⁵. En conséquence, pour que les exercices récompensent les meilleurs élèves et les plus assidus tout en répartissant équitablement les points entre don et travail, le programme proposé est le suivant : un enchaînement gymnique pour 40% de la note, un grimper de corde pour 20% et une discipline d'athlétisme choisie parmi les courses, sauts et lancers pour 40%¹⁰⁸⁶. Contraints par les impératifs éducatifs, les enseignants d'EP ne peuvent donc faire fonction d'entraîneur de club car « *à côté de cette garantie de formation intellectuelle, on doit présenter une garantie de valeur physique, et cette épreuve, qui n'est pas une épreuve de performance, veut simplement traduire qu'un candidat admis aux épreuves physiques jouit d'une bonne santé et peut être employé avec fruit* »¹⁰⁸⁷. À ce titre, l'athlétisme ne constitue donc pas une priorité, même si sa présence reste forte. Enfin, les défenseurs du projet se heurtent à l'opposition des membres du CSEN qui, dans l'ensemble, ne sont pas convaincus que l'obligation soit la meilleure solution pour amener tous les élèves à la pratique de l'EP. En tant que premier grade de l'enseignement supérieur, le baccalauréat doit rester un examen de culture avant tout et pour l'Inspecteur Général Jean Guéhenno, l'introduction d'une épreuve d'EP conduirait à en changer le sens pour le transformer en un examen de fin d'études, posture que le CSEN n'est pas encore prêt à adopter.

Quoi qu'il en soit, il semble bien que le point de bascule entre les années 1940 et 1950 soit marqué par l'existence d'un double débat relatif à l'évaluation de la valeur physique : d'un côté, les interrogations portent sur la nature des épreuves, tandis que de l'autre, c'est la question des barèmes qui est posée. De ce point de vue, si la difficulté de s'accorder sur la

lycées. Il y a donc inéquité quant à la question de l'encadrement, entre les établissements préparant au BEPC (collèges, lycées d'un côté et cours complémentaires de l'autre).

¹⁰⁸⁵ CAC, versement 19810154/3-4. PV de la section permanente du conseil de l'éducation populaire et des sports (16 octobre 1953).

¹⁰⁸⁶ CAC, versement 19880242/1. Projet d'arrêté visant à créer une épreuve d'éducation physique au BEPC (1953).

¹⁰⁸⁷ CAC, versement 19810154/5-6. PV de la réunion de la section éducation physique et sport du conseil de l'éducation populaire et des sports (24 octobre 1953).

présence ou l'absence de certaines spécialités aux examens ne semble pas, a priori, compliquée à résoudre, elle ne peut être surmontée qu'à la seule condition d'harmoniser les échelles de notation en vigueur, sous peine de devoir se cantonner à de l'approximatif. Témoignage de la première orientation, l'Inspecteur Général Delpech illustre ainsi que l'épreuve du lancer de poids génère à elle seule la plus grande disparité et que l'incohérence marque de son empreinte les épreuves d'EP aux examens (cf. tableau 2). Manifestation de la seconde, Jean Letessier, professeur dans le département de la Seine, démontre qu'il en va de même au sujet de la distribution des notes, puisqu'au BSS de 1951, plus de deux-tiers des candidats parviennent à décrocher la note maximale de 20/20 au grimper de corde, contre moins de 1% au saut en hauteur. Pour l'un comme pour l'autre, le temps est donc venu de « parler le même langage, d'uniformiser, de faire cesser les anomalies, [c'est-à-dire de] normaliser »¹⁰⁸⁸ et de prendre conscience de « l'importance que présente pour l'avenir de l'éducation physique une épreuve, rationnellement définie, sanctionnée officiellement comme n'importe quelle autre discipline de l'enseignement »¹⁰⁸⁹.

Garçons						Filles					
Âge	BSP	Bac	BSS	BEPC	CAP	Âge	BSP	Bac	BSS	BEPC	CAP
12						12	2kg				
13	3kg		3kg			13	2kg		2kg		
14	3kg		3kg	3kg		14	2kg		2kg	2kg	
15	4kg	4kg		4kg		15	2kg	2kg		2kg	
16	4kg	4kg		4kg	5kg	16	3kg	2kg		2kg	3kg
17	5kg	4kg			5kg	17	3kg	2kg			3kg
18	5kg	5kg			5kg	18	3kg	2kg			3kg
19	5kg	5kg	7kg		5kg	19	4kg	2kg	4kg		3kg

Tableau 2 - Lancer du poids aux examens scolaires selon les âges (1955)¹⁰⁹⁰

À partir du moment où les interrogations suscitées par l'harmonisation des supports rejoignent celles portant sur une éventuelle cohérence des barèmes, la crédibilité des premiers dépendant de la standardisation des seconds, ce n'est qu'au prix d'une véritable uniformisation de l'ensemble que les acteurs de l'EP scolaire peuvent envisager une meilleure reconnaissance institutionnelle. Alors que ces derniers semblent pâtir d'un certain discrédit sur le plan des compétences docimologiques, les projets de réforme relatifs aux épreuves physiques dans les examens, conjugués au crédit porté à l'athlétisme en matière d'évaluation des aptitudes physiques, leur offrent une fenêtre de tir inespérée pour tenter de surmonter la

¹⁰⁸⁸ *Id.*

¹⁰⁸⁹ Letessier, Jean, « Le brevet sportif scolaire », *EPS*, n°11, juin 1952, pp.6-7.

¹⁰⁹⁰ Delpech, Émile, « Le lancer de poids aux examens scolaires », *EPS*, n°24, février 1955, pp.13-14.

difficulté. Au travers du triptyque course-saut-lancer, « *la valeur physique trouve une apparence d'objectivité et de neutralité pédagogiques. Le chronomètre, le décamètre et le règlement sont là comme vérités intangibles et universelles. L'efficacité pédagogique se mesure à l'aune de la valeur chiffrée des élèves ou du classement des équipes. D'où la profusion de tables de performances, de barèmes, de cotations, de tableaux de classement, qui permettent à tous moments une photographie de « la valeur » des élèves et, par comparaison, de lire leur progrès individuel ou leurs résultats d'équipe, mesurant l'efficacité du maître* »¹⁰⁹¹. À ce titre, l'hégémonie d'un outil tel que la table Letessier ne peut être écartée de l'étude.

2. La table Letessier : l'outil de la synthèse entre notation et athlétisme

La table Letessier est un document qui se présente sous la forme d'un livret d'une trentaine de pages environ et dont la fonction est de coter un ensemble de performances sportives¹⁰⁹² selon une échelle de points (Annexe 12). Parue pour la première fois en 1957, puis rééditée à huit reprises entre 1961 et 1992¹⁰⁹³, elle fait l'objet d'une utilisation très largement répandue dans le cadre des leçons et des examens d'EP¹⁰⁹⁴, au moins jusque dans les années 1980. Comme n'importe quelle autre table de cotation, elle est un outil dont la fonction consiste à mettre une échelle de points en correspondance avec un ensemble de performances mesurées en mètres ou en secondes¹⁰⁹⁵. Pour Pierre Letessier (cf. supra, chapitre 2, §.2.2.2), son rôle est de définir « *un parallélisme entre les différentes suites croissantes de nombres qui caractérisent les performances et la suite croissante de l'échelle de cotation munie de la loi d'addition. Cette dernière donne une base commune de comparaison (donc de différenciation) entre les performances relatives à un ensemble d'épreuves et permet ainsi de classer les participants* »¹⁰⁹⁶. À ce titre, elle présente trois caractéristiques incontournables : le nombre et la nature des épreuves cotées, un modèle statistique de référence, ainsi que

¹⁰⁹¹ Cozigon, Paul, « Peut-on concevoir une EPS qui fasse l'économie de la compétition et de la sélection ? », in Pujade-Renaud, Claude (sous la dir.), *Questions réponses sur l'éducation physique et sportive*, Paris, ESF, 1987, pp.72-73.

¹⁰⁹² Athlétisme, natation et grimper de corde principalement

¹⁰⁹³ La table Letessier a été éditée à neuf reprises : 1957, 1961, 1966, 1968, 1973, 1978, 1983, 1986 et 1992. Une édition spéciale à l'usage des épreuves scolaires d'EP est également publiée en 1963.

¹⁰⁹⁴ Jusqu'en 2010, elle est utilisée au concours du CAPEPS pour noter les candidats en athlétisme et en natation. Ce concours a d'ailleurs constitué son ultime espace de survie puisque le changement de programme en 2011 a entériné sa disparition de tous les concours et examens d'EP.

¹⁰⁹⁵ En athlétisme, les tables de cotation sont principalement utilisées pour classer les décathloniens ou les équipes lors de compétitions interclubs.

¹⁰⁹⁶ Letessier, Pierre, « Introduction à la construction des tables », in Letessier, Jean, *Table de cotation des performances athlétiques*, EPS, 1961 (2^{ème} édition), document annexe, pages non numérotées.

l'échelle de cotation proprement dite, dont le pouvoir est d'autant plus discriminant que le nombre des échelons qui la composent est élevé¹⁰⁹⁷. Pour Jean Letessier, elle doit donc présenter, en tant qu'instrument de mesure, des qualités identiques à celle d'une balance : « *la fidélité, [...] propriété que posséderait une table d'évaluer uniformément, à tous les niveaux, des différences de performances équivalentes ; la sensibilité, qui est fonction de la grandeur de l'unité de performance, du nombre de points de la table ; la justesse, qui se rattache à la notion d'équivalence et dépend de l'ajustement des échelles de performances entre elles* »¹⁰⁹⁸. Si à l'origine, les cotations en athlétisme sont censées hiérarchiser plus finement les décathloniens, la table Letessier, parce qu'elle pénètre massivement le champ de l'EP scolaire, a en plus pour vocation de permettre aux enseignants d'évaluer leurs élèves de manière plus rationnelle et de mieux répondre aux usages de l'école.

2.1. Les tables de cotation : une nécessité pour juger l'athlète complet

Au départ, l'athlétisme grec ayant pour vocation prioritaire de former le soldat, les concurrents du pentathlon (saut en longueur, course, disque, javelot et lutte) sont départagés par élimination successive, afin que les deux plus valeureux seulement subsistent pour participer à l'épreuve finale de la lutte. Remis au goût du jour lors des premiers Jeux Olympiques de l'ère moderne en 1896, le nouveau pentathlon se compose alors des disciplines suivantes : saut en longueur, lancer de javelot, 200m, lancer de disque et 1.500m¹⁰⁹⁹. À cette époque, les tables de cotation n'étant pas encore d'actualité, le classement s'effectue à la place et, pour l'ensemble des épreuves, la victoire est adjugée à celui qui totalise le plus petit nombre de points. Il s'agit donc avant tout d'une compétition valorisant la lutte directe d'homme à homme, dans laquelle le succès sur l'adversaire compte plus que la capacité à réaliser des performances métriques ou chronométriques. Mais ces modalités ne sont pas sans poser certaines difficultés, notamment lorsque l'athlète abandonne ou que sa prestation est entachée de nullité, cas de figures qui tendent à perturber la hiérarchie et à fausser le classement final en augmentant brusquement le nombre de points marqués. En outre, ce système par addition des places ne tient pas compte des écarts réels entre les performances respectives de chaque pentathlète, alors même que ces écarts peuvent être sensiblement différents d'une épreuve à l'autre. En d'autres termes, un concurrent peut par

¹⁰⁹⁷ Une table de 500 points est ainsi moins précise qu'une table de 1.000 points.

¹⁰⁹⁸ Letessier, Jean, « La nouvelle table internationale de cotation », *EPS*, n°74, mars 1965, pp.105-107.

¹⁰⁹⁹ Cette formule du pentathlon sera conservée jusqu'aux Jeux Olympiques de Paris en 1924. Elle coexiste donc avec le décathlon pour les éditions de 1912, 1920 et 1924. Elle est ensuite remplacée par l'épreuve du pentathlon moderne (tir, natation, équitation, cross-country et escrime). Voir Heck, Sandra, *op.cit.*, 2011.

exemple remporter une course en réalisant un temps exceptionnel, sans que cela soit récompensé davantage que s'il était parvenu à le faire avec un résultat chronométrique quelconque. Contrariés par toutes ces lacunes, les dirigeants de l'athlétisme mondial décident alors de se pencher sur la construction d'un outil susceptible de les combler grâce à la prise en compte des valeurs absolues des prestations, et dont le but serait « *de transformer les systèmes de mesure en échelle de classement, de passer d'une numérotation cardinale à une numérotation ordinale, de changer des unités métriques ou chronométriques en unités de classement* »¹¹⁰⁰. De ces réflexions, naît en 1912 la toute première table de cotation internationale qui va inaugurer le décathlon aux Jeux Olympiques lors de l'édition de Stockholm. Construite à partir de méthodes empiriques et basée sur les records mondiaux en vigueur, elle s'étend sur une échelle linéaire de 1.000 points dont la représentation graphique s'apparente à une droite. Selon chaque discipline, l'écart entre deux points correspond donc toujours au même différentiel de performance, et ce, quel que soit l'endroit où l'on se situe dans l'échelle : deux points pour 45cm au saut en longueur, un point par centimètre au lancer du poids, dix-neuf points pour 1/5^{ème} de seconde au 110m haies, cinq points tous les 4cm au saut à la perche, etc¹¹⁰¹. Bien que sérieusement réfléchi par ses concepteurs, cette table montre pourtant rapidement ses limites, incapable de faire la preuve d'une juste correspondance d'une discipline à l'autre. Ainsi, un lancer de javelot à 91.72m¹¹⁰² est-il par exemple jugé équivalent à un saut en longueur à plus de 11.00m, à un 100m en moins de 7'', ou bien encore à un saut en hauteur aux alentours de 2.85m¹¹⁰³. À cause de ces incohérences, elle est donc vite abandonnée pour être remplacée, dès les années 1930, par un autre barème inaugurant le début d'une longue série.

Dès lors, s'ouvre une ère nouvelle, un temps où les responsables en charge des règlements de l'IAAF vont courir après le Saint-Graal, vers cette quête d'une comparabilité absolue des performances, comme si celle-ci avait un sens, comme si les records athlétiques pouvaient sanctifier, à eux seuls, les évolutions physiques et physiologiques de l'espèce humaine (cf. supra, chapitre 1, §.4.2). S'appuyant désormais sur des modèles mathématiques et statistiques accréditant la rigueur du travail, ils tentent d'élaborer l'outil parfait, celui qui va pouvoir mettre tous les éléments en perspective : performance contre performance au sein d'une même épreuve, mais aussi discipline contre discipline, athlète contre athlète, etc. Plusieurs propositions se succèdent jusque dans les années 1960, toutes plus élaborées les

¹¹⁰⁰ Krantz, Norbert, *op.cit.*, 1989, p.17.

¹¹⁰¹ Pefferkorn, Maurice & Bellin Du Coteau, Marc, *Les sports athlétiques*, Paris, Flammarion, 1924, p.113.

¹¹⁰² Record mondial chez les hommes en 1964.

¹¹⁰³ Fleuridas, Claude, *op.cit.*, 1964. À titre de comparaison, les records mondiaux en date du 20 août 2012 sont de 98.48m au javelot, 8.95m en longueur, 9''58 sur 100m et 2.45m au saut en hauteur.

unes que les autres, chaque nouveauté espérant combler les lacunes de la précédente. Pourtant, aucune solution satisfaisante ne semble être en mesure de se détacher, puisque toute progression brutale des records engendrée par une évolution technique ou technologique tend à remettre en cause l'ensemble des paradigmes théoriques utilisés. Témoignage de ces difficultés, la table finlandaise élaborée dans les années 1930 attribue un nombre de points d'autant plus important que le niveau de la performance est élevé. Ainsi, alors que des prestations moyennes sont assez peu discriminées, l'écart se creuse lorsque l'on tend à se rapprocher des records. Cette modélisation présente donc trois grands points faibles : en premier lieu, elle hiérarchise assez mal les décathlons dans la mesure où ceux-ci n'ont pas, dans les dix épreuves du programme, un niveau comparable à celui des spécialistes ; d'autre part, étant donné que les performances élevées sont bien plus valorisées que les performances moyennes, elle avantage au contraire ces derniers lorsqu'ils décident de prendre part à des épreuves combinées ; enfin, elle montre ses limites dans le temps et devient caduque au moment où les records des concours progressent plus fortement que ceux des courses. Adoptée en 1950, la table suédoise tente de rectifier le tir en intégrant le rythme d'évolution des différents records du monde. Mais malgré les intentions, les règles de construction restent globalement les mêmes que pour l'édition précédente et un gain d'une seconde sur 100m par exemple rapporte toujours plus de points s'il permet de passer de 11'' à 10'' que de 14'' à 13''. Les mêmes causes engendrent donc les mêmes effets et les cotations des disciplines qui évoluent le plus, à l'instar du saut à la perche ou du lancer de marteau, font valoir des correspondances inaccessibles vis-à-vis de celles qui progressent le moins. Ainsi, alors que les 5.28m du perchiste américain Frederick Hansen¹¹⁰⁴ cotent plus de 2.600 points à la table, un temps de 7''6 au 100m n'en rapporte que 2.250¹¹⁰⁵. Dans ces conditions, l'équité entre les athlètes n'est pas garantie puisqu'il suffit de peu de chose pour qu'un spécialiste du saut à la perche puisse s'imposer au décathlon, dès lors qu'il est en mesure de s'approcher du record du monde, alors que cela ne peut pas être le cas pour un sprinter. Chaque fois gênée par toutes ces imperfections inhérentes à l'application de lois statistiques sur la performance sportive, l'IAAF continue de changer de modèle sans parvenir toutefois à trouver la solution idéale. Dans le champ de l'EP, les difficultés sont les mêmes et, là aussi, la cotation des temps et des distances est un sujet qui fédère.

¹¹⁰⁴ Recordman du monde du saut à la perche en 1964 et médaille d'or aux JO de Tokyo la même année.

¹¹⁰⁵ Fleuridas, Claude, *op.cit.*, 1964, pp.18-51.

2.2. La table Letessier : une affaire de familles ?

*2.2.1. Jean Letessier (1921-1984) : l'instigateur*¹¹⁰⁶

Bien qu'elle porte le nom de son principal instigateur, la table de cotation des performances sportives Jean Letessier n'en reste pas moins une affaire de famille ou, plus exactement, une histoire entre deux frères passionnés de sport et de statistiques. Né à Paris le 24 mars 1921 et issu d'un milieu modeste, Jean Letessier est l'aîné d'une fratrie de sept enfants : quatre garçons et trois filles. Scolarisé dans un établissement communal du département de la Seine, c'est par le biais de l'école qu'il découvre les joies des activités sportives et plus particulièrement celles de la natation¹¹⁰⁷. Élève plutôt doué, il décroche son Certificat d'Études Primaires en 1933, à l'âge de douze ans. Cette réussite lui permet alors de bénéficier d'une bourse nationale d'enseignement primaire et lui ouvre les portes de la première année du cours complémentaire de la rue Blomet, à Paris, pour l'année scolaire 1934-1935. Dans la foulée, en 1937, il passe avec succès le brevet élémentaire de capacité pour l'enseignement primaire, avant de s'engager dans la marine dès le début de la Seconde Guerre mondiale. Mais l'expérience de Rochefort ne dure pas. Rattrapé par la difficile réalité du conflit, Jean Letessier est bien vite forcé de démissionner pour remonter sur la capitale afin d'assumer le rôle du chef de famille¹¹⁰⁸. C'est donc sous l'occupation que sa vie professionnelle prend une tournure déterminante, car c'est à cette période qu'il se décide à embrasser les métiers du sport et de l'EP. En avril 1941, alors qu'il exerce des fonctions de maître nageur-marinier surveillant dans les établissements de bains froids et baignades, il obtient son degré élémentaire du Certificat d'Aptitude à l'Éducation Physique. L'année d'après, tout en suivant des cours à l'École Française d'Orthopédie et de Massage, il réussit le brevet supérieur de capacité pour l'enseignement primaire, avant de poursuivre avec l'examen de moniteur régional de natation en 1944, puis avec celui du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement de l'Éducation Physique en 1946. Nommé successivement sur des postes de professeur au collège moderne d'Orléans puis au collège moderne et technique de Beauvais, il se voit dans l'obligation de tous les refuser, contraint par des impératifs familiaux l'empêchant de quitter Paris. Finalement, il se résout à prendre plusieurs années de congés

¹¹⁰⁶ Les éléments biographiques contenus dans ce paragraphe ont été reconstitués à partir des archives personnelles de Jean Letessier.

¹¹⁰⁷ En 1932, il obtient le diplôme de nageur scolaire. En 1935, il décroche le brevet scolaire élémentaire de natation, délivré par la Fédération Française de Natation et de Sauvetage.

¹¹⁰⁸ En tant qu'aînés de la famille, Jean Letessier et sa sœur cadette doivent rapidement trouver du travail au moment où la Seconde Guerre mondiale éclate. Tous les deux vont alors apporter un complément financier à la famille. D'après Monique Letessier, la femme de Pierre, son mari reconnaît avoir été le principal bénéficiaire de cette situation en ayant pu, grâce à eux, poursuivre ses études.

sans solde avant d'accepter un poste à l'école d'Alembert¹¹⁰⁹, établissement où il exercera durant treize années scolaires, entre 1950 et 1963. Tenace face aux adversités de la vie, Jean Letessier sait aussi mettre à profit cette période d'après-guerre pour parfaire sa formation et diversifier ses activités. L'été, il tire ainsi bénéfice de la période des vacances pour surveiller les plages de la commune de Soulac, en Gironde, où il cultive son goût pour la natation et fait ses premières vraies rencontres amoureuses¹¹¹⁰. Le reste de l'année, ses occupations se partagent entre travail professionnel et cours du soir. En effet, après avoir réussi l'examen de masseur-kinésithérapeute en 1950¹¹¹¹, il ressort diplômé de la faculté de Paris trois ans plus tard avec une licence ès lettres en poche, obtenant à cette occasion quatre certificats d'études supérieures : un en esthétique et science de l'art, un autre en psychologie, un troisième en psychologie de l'enfant et pédagogie, et un dernier en psychophysiologie. Au mois de mai 1955, au moment où sa table de cotation est en pleine gestation, il est même nommé élève titulaire du laboratoire de psychologie expérimentale et comparée de l'école pratique des hautes études (section sciences naturelles). Dès lors, on comprend mieux pourquoi son outil s'intègre parfaitement dans les discours de l'époque, relatifs à la psychotechnique et à la méthode des tests (cf. supra, chapitre 4, §.1.1), discours dont il a probablement été imprégné lors de son passage à l'université. De ce point de vue, il semble possible de dire que la table Letessier est bien le pur produit de son époque.

Remarqué grâce à la discrète notoriété que celle-ci lui procure, Jean Letessier est ensuite nommé conseiller technique au sein du Haut-commissariat à la Jeunesse et aux Sports, sous la direction de Maurice Herzog et de René Bazzenerye¹¹¹², Sous-directeur de l'EP, des sports et du plein air. Il y occupe un poste au 3^{ème} bureau, dédié à la gestion de l'EP scolaire et universitaire¹¹¹³, où il va principalement travailler sur les questions relatives aux examens et aux différents brevets sportifs, notamment le BSP. Après cette courte période passée au sein des autorités ministérielles, il continue d'exercer des responsabilités administratives, occupant successivement les fonctions de DTN à la Fédération Française de Boxe¹¹¹⁴ entre 1968 et

¹¹⁰⁹ L'école d'Alembert accueille des enfants de l'assistance publique. Jean Letessier a fait imprimer la première édition de sa table de cotation par les élèves de cette école.

¹¹¹⁰ Letessier, Dorothée, *La belle Atlantique*, Paris, Seuil, 1986. Dans cet ouvrage, la fille aînée de Jean Letessier livre une version romancée de la vie de son père.

¹¹¹¹ Diplôme délivré par le ministère de la Santé publique et de la Population.

¹¹¹² Né à Cosne en 1913, dans le département de la Nièvre, René Bazzenerye est plusieurs fois champion de France au lancer du disque (1942, 1943, 1946) et international d'athlétisme.

¹¹¹³ La sous-direction de l'EP, des sports et du plein air est constituée de trois bureaux. Le 1^{er} bureau est celui des sports et le 2^{ème} bureau, celui de l'enseignement sportif, de la jeunesse ouvrière et rurale et des activités physiques de plein air. C'est donc exclusivement au 3^{ème} bureau que les affaires courantes de l'EP scolaire sont gérées, au moins pour ce qui relève des contenus disciplinaires. La dimension administrative, quant à elle, dépend du chef de service de l'administration, qui gère le personnel, les infrastructures et le matériel.

¹¹¹⁴ Entre 1937 et 1946, Jean Letessier pratique la boxe, puis il obtient un Brevet d'État 3^{ème} degré en 1978. La même année, il publie avec Jean-Claude Bouttier, un ouvrage intitulé « *Boxe. La technique, l'entraînement, la*

1973, puis de Directeur de l'INS à partir de janvier 1974. À cette époque, les actions qu'il mène au sein de cet établissement sont particulièrement appréciées des sportifs, avec lesquels il entretient d'excellentes relations. À la fois organisateur, gestionnaire et éducateur reconnu de tous, la ligne politique qu'il y développe montre toute son efficacité, permettant d'une part une plus grande ouverture de la structure sur l'extérieur et, d'autre part, l'assainissement de ses finances. Mais la loi Mazeaud de 1975, qui prévoit le rapprochement de l'INS et de l'ENSEP pour créer l'Institut National du Sport et de l'Éducation Physique (INSEP), déclenche une vive polémique au sujet du remplacement de Jean Letessier¹¹¹⁵. En effet, afin de ménager les susceptibilités, les pouvoirs publics décident de nommer à la tête du nouvel INSEP, un homme dont le positionnement ne se rattache à aucun des deux établissements devant fusionner. Selon eux, à partir du moment où les changements occasionnés par la jonction sont susceptibles d'entraîner un vaste mouvement de personnel, ni Robert Joyeux, actuel responsable de l'ENSEP, ni Jean Letessier, ne peuvent continuer à assumer une tâche pour laquelle il leur serait impossible de rester objectifs. De ce fait, le choix se porte donc sur un homme plus « neutre », en la personne de Claude Pineau, et c'est avec regret que celui qui avait débuté sa carrière à la petite école d'Alembert quitte finalement ses fonctions au mois de décembre 1975, sa position d'Inspecteur d'EP ne pesant pas bien lourd face à celle de celui qui, en plus d'être Directeur de l'ASSU, est également Inspecteur Général : « *qui peut croire aux " raisons officielles " et ne pas voir dans le départ de Letessier l'éviction d'un homme trop sainement audacieux ? Le système n'a que faire des bâtisseurs, des novateurs. Il veut des hommes qui jettent de la poudre aux yeux et marchent au pas...* »¹¹¹⁶. À cet instant, la carrière professionnelle de Jean Letessier prend un nouveau virage pour se tourner vers la cause du sport universitaire. Assumant les fonctions de Directeur adjoint de la direction des sports de Paris entre 1975 et 1978, il est finalement nommé à la tête de la nouvelle Fédération Nationale du Sport Universitaire (FNSU), institution où presque tout est à construire¹¹¹⁷. Une fois encore, l'ex-boxeur accepte de relever un défi auquel il croit, montrant par la même occasion toute la sincérité de son attachement à la cause sportive. Retiré de la vie professionnelle au début des années 1980 et devenu membre du Comité National Olympique

tactique », aux éditions Robert Laffont. Jean-Claude Bouttier a pratiqué soixante-quatre combats professionnels entre 1965 et 1973. Il est sacré champion de France en 1971 et dispute à deux reprises le championnat du monde (1972-1973).

¹¹¹⁵ À cette occasion, plusieurs athlètes connus prennent sa défense, arguant que Claude Pineau serait bien moins proche des sportifs. Parmi eux : Jean-Claude Nallet, Guy Drut, Michel Jazy...

¹¹¹⁶ *L'Humanité* du 9 décembre 1975.

¹¹¹⁷ Comme l'INSEP, la FNSU est née de la loi Mazeaud de 1975, qui a séparé l'ASSU en deux : le sport scolaire d'une part et le sport universitaire d'autre part. Mais s'il n'y a pas eu de problèmes avec la création de l'UNSS du fait que celle-ci ait hérité des structures déjà existantes de l'ASSU, la situation a été plus compliquée pour la FNSU. La mission de Jean Letessier est alors d'entrer en contact avec les universités pour créer une véritable politique d'un sport universitaire qui, finalement, n'existe pas.

et Sportif Français (CNOSF), où il occupe le poste de Directeur du département du sport de masse, Jean Letessier ne profite finalement pas longtemps de sa retraite puisqu'il décède brutalement d'un malaise cardiaque au cours d'une partie de tennis, le 13 août 1984, à l'âge de 63 ans. Lui rendant hommage, Jean Vivès le décrit à la fois comme un dirigeant sportif, un éducateur et un pratiquant, mais aussi comme un ami fidèle, sincère et droit, « *auquel nous n'avons jamais vainement fait appel dans les moments difficiles qu'a pu traverser notre publication* »¹¹¹⁸. Homme de gauche, proche de personnalités telles que René Moustard¹¹¹⁹ ou Jean Glavany¹¹²⁰, le monde du sport perd alors l'un de ses défenseurs les plus engagés¹¹²¹, que Maurice Herzog félicitait déjà en 1959 en lui remettant la médaille de Chevalier du mérite sportif, soulignant à cette occasion la qualité de son travail « *en faveur du rayonnement de l'EP et du sport* »¹¹²².

2.2.2. Pierre Letessier (1925-1996) : l'homme de l'ombre¹¹²³

Frère cadet de Jean, Pierre Letessier est né le 19 janvier 1925 à Paris, dans le 12^{ème} arrondissement. Après de brillantes études aux lycées Jean-Baptiste Say et Chaptal, il obtient son baccalauréat en 1943 et intègre une classe préparatoire en mathématiques. Reçu au concours d'entrée à l'école Centrale en 1945, il renonce finalement à l'admission, trop affecté par le décès de son père, puis échoue l'année suivante pour accéder à Polytechnique. C'est donc par « *une bifurcation presque due au hasard* »¹¹²⁴ qu'il devient professeur auxiliaire d'EP, à partir de 1946. Sportif convaincu, il pratique à la fois le rugby et l'athlétisme, sport dans lequel il montre certaines aptitudes puisque sous la direction de Joseph Maigrot, le licencié au PUC participe à la demi-finale du 100m des jeux universitaires de 1947. En 1952, la direction de l'enseignement le charge de conduire une expérience pédagogique sportive à l'école primaire de Fontenay-sous-Bois. À cette occasion, il fait partie des premières équipées de classes de neige, qu'il organise dans les stations de Châtel, de Champagny en Vanoise ou

¹¹¹⁸ Vivès, Jean, *EPS*, n°189, septembre-octobre 1984, p.73.

¹¹¹⁹ René Moustard a été président de la FSGT dans les années 1970. Il est professeur d'EPS et membre de l'exécutif du conseil sportif international du travail.

¹¹²⁰ En 1981, au moment de la campagne présidentielle de François Mitterrand, Jean Glavany est l'un des responsables en charge des questions du sport et de l'EP.

¹¹²¹ En 1962, Jean Letessier est fait Chevalier dans l'Ordre des Palmes Académiques. En 1970, il est également récompensé par l'académie des sports en obtenant le prix Helde, qui récompense le meilleur éducateur sportif. Ce jour là, il est remercié pour avoir œuvré à diffuser la pratique de la boxe à l'université et dans le milieu scolaire. En 1975, il est fait Chevalier de l'Ordre National du Mérite, puis il est promu Officier dans l'Ordre des Palmes Académiques en août 1977, après avoir reçu la même année la médaille d'or de la Jeunesse et des Sports.

¹¹²² *EPS* n°46, juillet 1959, p.58.

¹¹²³ Les éléments biographiques contenus dans ce paragraphe ont été reconstitués à partir des archives personnelles de Pierre Letessier.

¹¹²⁴ Lettre de Pierre Letessier adressée au maire adjoint chargé des sports de la commune de Rosny, dans laquelle il retrace les étapes marquantes de sa carrière.

des Ouches. Intéressé par le métier d'enseignant, il décide en 1955 de passer le professorat d'EP de la ville de Paris, un an après la naissance de sa première fille Isabelle. Reçu au concours, il intègre alors le Collège d'Enseignement Général de Rosny, où il reste durant près de dix-sept ans. Là-bas, il est apprécié comme enseignant engagé et reconnu professionnellement¹¹²⁵, ses élèves ayant notamment reçu un prix d'excellence au concours général d'EP pour l'année scolaire 1959-1960. Rattrapé par des ennuis de santé, il se résout finalement à abandonner le métier de professeur d'EP pour épouser la carrière de chef d'établissement, responsabilité qu'il exerce au collège de Rozay-en-Brie de 1973 à 1988, année de son départ à la retraite. À cette occasion, Alain Peyrefitte¹¹²⁶ prononce un discours où il souligne la présence chez Pierre Letessier d'une « *qualité suprême... personne ne peut dire si vous êtes de droite ou de gauche. Vous répondez bien au souhait de Jules Ferry qui disait dans sa lettre aux instituteurs : les enfants doivent être guidés par des maîtres dont on ne devine pas s'ils sont ou non de l'avis des parents* »¹¹²⁷. Très investi dans la vie associative, l'homme participe aussi activement à l'organisation du sport dans la commune de Rosny, notamment par le biais de l'encadrement du patronage laïc en basket-ball, athlétisme et gymnastique, mais aussi par la création du Stade Olympique Rosnéen, ou bien encore en devenant l'entraîneur de l'équipe de rugby. Après s'être retiré de la vie professionnelle, son investissement local reste sans faille puisqu'il continue d'y occuper un poste de conseiller sportif¹¹²⁸. Cet engagement sincère au service du sport, à l'image de celui de son aîné, lui vaut d'ailleurs d'être récompensé à plusieurs reprises. En 1960, il reçoit ainsi la médaille d'honneur de la jeunesse et des sports, un an avant que l'UFOLEP lui remette son diplôme départemental de reconnaissance pour services rendus à la jeunesse. Fait Chevalier des palmes académiques en 1978, Jean-Pierre Chevènement le promeut au rang d'Officier en 1984. En définitive, le parcours sportif et professionnel de Pierre Letessier montre que le personnage est surtout un homme de l'ombre. Car si le rôle de son frère est incontestable dans le succès de la table de cotation, il n'en reste pas moins que c'est lui qui apparaît être le plus concerné par les questions relevant de l'athlétisme et des statistiques. Sur ce point précis, la présence d'un document intitulé « *introduction à la construction des tables* », signé de Pierre Letessier, détaillant le modèle mathématique utilisé et accompagnant l'édition de 1961, n'est d'ailleurs pas anodine. Tandis que Jean a davantage pesé sur la diffusion et le rayonnement de l'outil, s'il en a certainement été le principal instigateur, Pierre a lui aussi contribué à en élaborer la

¹¹²⁵ Un rapport d'inspection daté du 12 mai 1962 souligne le sérieux et le dévouement professionnel de Pierre Letessier dans le cadre scolaire et périscolaire.

¹¹²⁶ Alain Peyrefitte est alors député de la Seine-et-Marne.

¹¹²⁷ Archives personnelles de Pierre Letessier. Article de presse dont l'origine ni la date n'ont pu être identifiées.

¹¹²⁸ La commune de Rosny a rendu hommage à son investissement en baptisant un stade à son nom.

structure¹¹²⁹. Décédé à Fontainebleau le 24 mars 1996 alors qu'il en préparait une nouvelle version, celui-ci s'y voue donc jusqu'au bout en publiant les deux dernières éditions alors que son aîné n'est déjà plus de ce monde¹¹³⁰. Aussi, au regard de ces quelques éléments biographiques, il ne semble pas usurpé de dire que l'histoire de la table Letessier est bien avant tout une affaire de famille, même si elle résulte par ailleurs des travaux entrepris par un collectif d'enseignants au sujet de l'appréciation de la valeur physique.

2.2.3. Le groupe d'étude n°5 : la seconde famille

Au mois de février 1952, alors que la revue *Éducation Physique et Sport* traverse une période délicate en termes de vente, son comité de rédaction décide d'adopter une nouvelle ligne éditoriale dans le but de relancer la publication. En créant la rubrique intitulée « *Nos problèmes* », il tente de réunir une pluralité d'acteurs autour d'une liste de dix thèmes afin de partager des idées, des points de vue, ou bien encore des expériences pédagogiques, et enrichir ainsi la réflexion sur le sport et l'EP. Parmi les sujets d'étude proposés, on retrouve : 1° le sport en tant que phénomène social ; 2° le sport dans l'enseignement supérieur ; 3° le sport et le milieu ouvrier ; 4° le gymnase ; 5° l'appréciation de la valeur physique ; 6° l'organisation du travail de l'éducateur physique ; 7° la compétition ; 8° le rythme ; 9° l'adaptation des méthodes étrangères à l'EP française ; 10° la nécessité et le rôle de la documentation au service des éducateurs et des chercheurs. En lançant cette expérience, les responsables de la revue *EPS* précisent qu'ils n'ont pas « *la moindre ambition de "démolir" ou de "construire"*. *Nous pensons seulement qu'il est bon de faire le point à certains moments, et de donner à chacun la possibilité et la liberté de s'exprimer pour que l'éducation physique comme le sport, par cet effort, prennent dans la société, l'école ou simplement dans la vie privée de chacun la place qui leur appartient* »¹¹³¹. À l'aube des années 1950, les enjeux liés à la construction et à la diffusion de nouveaux savoirs pratiques et théoriques sont donc essentiels, et la diversité des sujets proposés montre bien que les débats d'idées autour de l'EP et du sport sont à la fois nombreux et hétérogènes. Parmi les thématiques retenues, celle portant sur l'appréciation de la valeur physique suscite rapidement l'intérêt de plusieurs lecteurs, à l'instar d'André Thuriot, enseignant d'EP au collège moderne de La Souterraine,

¹¹²⁹ Selon Monique Letessier, l'idée de construire la table de cotation est à mettre à l'actif de Jean. Mais rien n'aurait été possible sans le traitement statistique opéré par Pierre.

¹¹³⁰ Jean Letessier est décédé en 1984, alors que les deux dernières éditions de la table datent de 1986 et 1992. Elles sont donc à mettre à l'actif de Pierre. Selon le témoignage de sa fille Isabelle, Pierre Letessier travaillait encore aux traitements statistiques de la table sur son lit d'hôpital, peu de temps avant sa mort. Il avait découvert avec beaucoup d'intérêt les possibilités nouvelles qu'offrait l'informatique, grâce aux logiciels tableurs.

¹¹³¹ Comité de rédaction de la revue *EPS*, « *Nos problèmes* », *EPS*, n°9, février 1952, p.47.

qui, dès le mois de juin 1952, se propose d'être le responsable d'un éventuel groupe d'étude chargé de réfléchir à cette question : « *veuillez me considérer à votre disposition pour effectuer la synthèse des réponses reçues et provoquer tout échange ou enquête sur le problème n°5* »¹¹³². Sous son pilotage, les discussions s'engagent alors et aboutissent à une première synthèse, neuf mois à peine après que l'initiative du comité de rédaction ait été prise. Dans l'ensemble, les travaux du collectif n°5 s'orientent dans trois grandes directions. Sur le plan méthodologique, il s'agit d'abord de constituer un fonds documentaire et bibliographique devant permettre de mieux cerner le concept même de « valeur physique », dont la définition reste sujette à controverse¹¹³³. Pour les membres du groupe, un tel effort est à la fois nécessaire pour aider à la délimitation théorique du problème, mais il est surtout indispensable pour qui souhaite s'inscrire, comme c'est le cas ici, dans une démarche scientifique synonyme de rationalité et de sérieux. La deuxième étape du travail, quant à elle, relève d'une analyse critique des différentes sources bibliographiques, dans le but d'aboutir à une synthèse et de proposer une batterie de tests autorisant la mesure chiffrée de la valeur physique. Autrement dit, pour que cette dernière soit convenablement délimitée, il faut que des épreuves et des outils soient construits à cette fin et permettent de déboucher sur un résultat quantitatif. Il est donc nécessaire de réfléchir à la construction d'un instrument de mesure fiable, c'est-à-dire à la fois juste, précis et suffisamment stable pour évacuer toute la part de subjectivité inhérente au jugement humain. Enfin, stade ultime de la réflexion et donnée centrale du problème, il est impératif qu'au plan de l'opérationnalisation, l'ensemble du travail aboutisse à une « *élaboration scientifique de tests et barèmes en accord avec le concept préétabli et les lois statistiques* »¹¹³⁴. Dans l'esprit des différents collaborateurs, il s'agit en définitive de rompre avec l'empirisme des méthodes docimologiques utilisées jusqu'à lors et de tendre vers une approche plus scientifique des problèmes passant, comme on l'a vu, par une démarche déductive. Aussi, « *qu'il convienne dans tous les cas de tenir compte des expériences et des observations des techniciens compétents avant d'aborder un problème, cela est absolument nécessaire sous peine d'erreurs, de retards, de malentendus [...]. À l'opposé, soutenir que les données éparses de l'expérience [...] constituent une base suffisante de connaissance pour*

¹¹³² Thuriot, André, « Nos problèmes », *EPS*, n°11, juin 1952, p.48.

¹¹³³ Les membres du groupe d'étude n°5 ne parviennent pas vraiment à s'entendre sur la définition exacte du concept de valeur physique. Après réflexion, ils décident finalement d'abandonner ce terme pour adopter celui de valeur athlétique. Ceci explique que la table Letessier, qui devait être au départ une table de cotation de la valeur physique, devient une « *table de cotation des performances sportives* » (édition 1957), puis une « *table de cotation des performances athlétiques* » (éditions 1961 et 1966).

¹¹³⁴ Thuriot, André, « Nos problèmes », *EPS*, n°13, décembre 1953, pp.41-42.

entreprendre des réformes, c'est renoncer gratuitement aux méthodes de recherche et de contrôle expérimental et se réfugier dans l'empirisme le plus désuet et le plus stérile »¹¹³⁵.

Sensible à la philosophie d'une telle démarche, compte tenu de son parcours de formation, Jean Letessier s'inscrit donc pleinement dans les perspectives esquissées par le groupe d'étude n°5 et, de ce point de vue, il n'est pas surprenant de voir apparaître son nom à plusieurs reprises lorsqu'il s'agit d'en relater les conclusions. Membre particulièrement actif aux côtés de personnalités telles que Pierre Parazols, François Pierre ou Henri Cettour¹¹³⁶, il intervient dans les échanges et se lance, avec l'aide de tout le réseau tissé par le collectif, dans une grande enquête statistique destinée à établir un relevé des performances athlétiques de la population scolaire. Au mois de mars 1953, alors qu'il livre ses tous premiers résultats à l'ensemble du groupe, ses propos laissent déjà transparaître les trois fonctions principales dont il cherche à doter sa future table de cotation : la normalisation, la hiérarchisation et l'équivalence des performances. S'agissant de la première, l'objectif consiste à établir des repères statistiques de performances selon les âges. De la même manière que le test du quotient intellectuel doit permettre de déterminer l'âge mental d'un individu pour savoir s'il est en avance, en retard ou dans la moyenne par rapport aux sujets nés la même année que lui, la cotation athlétique est censée établir des normes sur le plan de la valeur physique. Pour Jean Letessier, « *l'intérêt de telles courbes est évident. Elles permettent de dire que l'élève X, âgé de 13 ans, en franchissant 1.10m au saut en hauteur réalise la performance moyenne de 15 ans. Il a donc deux ans d'avance sur l'enfant moyen de son âge* »¹¹³⁷. Face à de tels discours, on comprend mieux pourquoi les enseignants d'EP peinent à rester insensibles et accordent un certain crédit à tous ceux qui les diffusent. Pour eux, l'existence d'un tel outil est déterminante car elle permet non seulement d'assurer l'homologie vis-à-vis du discours que peuvent tenir les professeurs des matières intellectuelles, mais en plus, elle contribue à affiner la connaissance des élèves en matière de capacités athlétiques. À travers ce qui n'est encore qu'un embryon de la table Letessier, l'EP fait donc coup double dans sa quête d'intégration scolaire, en jouant le jeu du conformisme et de la singularité : conformisme sur le plan idéologique et singularité sur celui de la méthode. La deuxième fonction est tout autant capitale et répond, elle aussi, aux exigences de l'orthodoxie scolaire. En effet, l'analyse des performances athlétiques d'une population d'enfants en âge de fréquenter l'école doit permettre d'établir des normes qui vont, en retour, créer des hiérarchies, exactement comme

¹¹³⁵ Cettour, Henri, « Expérience et expérimentation », *EPS*, n°13, décembre 1952, p.2.

¹¹³⁶ Tous les trois sont enseignants d'EP et écrivent à plusieurs reprises dans la revue *EPS* au sujet de l'appréciation de la valeur physique.

¹¹³⁷ Thuriot, André, « Appréciation de la valeur physique », *EPS*, n°21, juin 1954, p.28.

le fait n'importe quel autre système de notation. Là encore, la volonté d'attribuer à l'EP tous les signes susceptibles d'en faire une véritable discipline scolaire ne peut être niée. Si l'on est à l'avenir capable « *de dire que le même élève, avec 1.10m au saut en hauteur, se classerait, parmi 100 enfants de 13 ans, approximativement au 15^{ème} rang dans cette épreuve* »¹¹³⁸, alors il devient aussi possible de dire qu'un tel outil donne davantage de cohérence à l'évaluation des capacités athlétiques et que les notes que l'on attribue aux élèves sont plus justes. Enfin, la troisième et dernière fonction est celle de l'équivalence et, là encore, les intérêts sont grands puisqu'il s'agit de comparer des performances de nature différentes, à l'instar de ce que l'on retrouve dans les épreuves d'athlétisme, entre les courses, mesurées en temps, et les concours, mesurés en distances. À ce niveau, les échelles de notation sont censées permettre « *d'affirmer que cette performance (1.10m au saut en hauteur) est équivalente à 2'28'' aux 600m, 9'8'' aux 60m, 3.80m au saut en longueur, etc. Deux performances sont statistiquement équivalentes quand l'individu qui les réalise se classe au même rang dans l'une et l'autre épreuve, parmi un groupe de 100 élèves de même âge* »¹¹³⁹. Lorsque l'on sait combien les conditions d'enseignement de l'EP à cette époque sont pour le moins disparates, tel établissement ne possédant pas de sautoir en hauteur ou tel autre ne disposant d'aucun engin de lancer par exemple (cf. supra, chapitre 1, §.5.1), on devine quels peuvent être les intérêts pour les enseignants de disposer d'un outil capable d'établir des comparaisons d'une épreuve à l'autre. En définitive, sans entrer dans le détail de toutes les orientations envisagées par le groupe d'étude n°5 sur l'appréciation de la valeur physique, il semble néanmoins nécessaire de devoir préciser que ce dernier joue un rôle déterminant dans la genèse de la table Letessier et que les réflexions collectives ont certainement pesé sur les choix opérés par les deux frères. À ce titre, l'hypothèse d'une simple histoire de famille mérite donc être pondérée.

2.3. Un outil de promotion de l'athlétisme scolaire

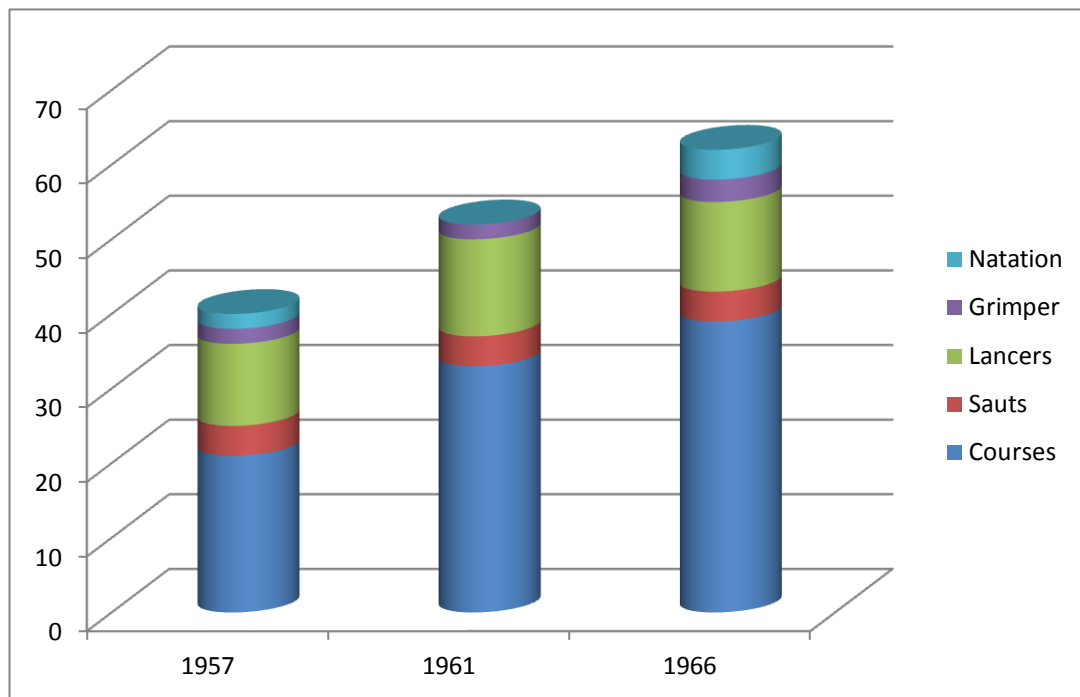
Entre 1941 et 1967, les responsables en charge du versant docimologique de l'EP scolaire passent par plusieurs étapes en vue de contribuer à une évolution des méthodes en vigueur. Ainsi, sous Vichy, tandis que les membres du CGEGS continuent de faire confiance à la tradition en s'appuyant massivement sur les tables hébertistes, une première rupture s'amorce lors de la parution des IO de 1945, précisant qu'il « *n'a pas semblé opportun d'imposer un barème unique, car il reste encore parmi les élèves d'un même âge, trop de*

¹¹³⁸ *Id.*
¹¹³⁹ *Id.*

diversités de conditions dont on est obligé de tenir compte »¹¹⁴⁰. Mues par une volonté de rompre avec le dirigisme des sombres années d'occupation, ces instructions laissent une marge de manœuvre importante aux enseignants pour décider de ce qu'il est préférable de faire en matière d'évaluation. Dès lors, dans un contexte favorable à une plus grande hétérogénéité des pratiques docimologiques, on comprend mieux pourquoi ces derniers s'évertuent à vouloir unifier davantage en s'appuyant sur un sport dont les systèmes de mesure sont universels. Les années d'après-guerre sont donc marquées par une profusion de travaux et de réflexions touchant à l'appréciation de la valeur physique, qui, sous l'impulsion du groupe d'étude n°5, débouchent finalement sur la publication d'une première version de la table de cotation des performances sportives Jean Letessier en 1957. Jusqu'en 1967, celle-ci est ensuite réactualisée à deux reprises sans que cela engendre de profonds bouleversements quant au projet initial. Mais si tous ces éléments sont déterminants pour qui souhaite resituer la genèse de l'outil dans son contexte, on peut néanmoins s'interroger sur les rapports que celui-ci entretient vis-à-vis de l'athlétisme. En quoi la table Letessier concerne-t-elle la diffusion de cette activité sportive dans l'enseignement secondaire français ? Bien que cela n'apparaisse pas de manière centrale dans les développements précédents, et si les propos de Jean Letessier ne sont pas toujours des plus explicites en la matière, il semble important de rappeler qu'elle porte prioritairement sur la cotation des courses, des sauts et des lancers. Comme le montrent le graphique et le tableau ci-dessous, peu de place est en effet laissée à la natation ou au grimper de corde, qui font pourtant partie des épreuves auxquelles elle se réfère¹¹⁴¹. Autrement dit, évoquer la diffusion de la table Letessier en EP revient finalement à parler chaque fois de l'utilisation que les enseignants font de l'athlétisme comme support majeur de l'évaluation, celui-ci devenant peu ou prou synonyme de contrôle des résultats. Parce qu'il se généralise rapidement dans le quotidien des leçons, l'outil incarne le support grâce auquel les autorités peuvent nourrir l'espoir de parvenir enfin à une plus grande homogénéité des barèmes et des épreuves d'EP aux examens.

¹¹⁴⁰ IO du 1^{er} octobre 1945, BOEN n°49 de 1945, pp.3343-3350.

¹¹⁴¹ Ceci est particulièrement vrai entre 1957 et 1966. En revanche, les éditions postérieures à celle de 1968 cotent d'autres épreuves sportives, comme l'aviron, l'haltérophilie, etc. Malgré ces évolutions, les épreuves d'athlétisme restent largement majoritaires.



Graphique 1 – Répartition des épreuves cotées à la table Letessier (éditions 1957, 1961 et 1966)

Aussi, de la même manière que la dictée se généralise dans les exercices scolaires à partir du moment où elle prend place dans le programme du brevet élémentaire et du certificat d'études primaires¹¹⁴², l'athlétisme se répand d'autant plus massivement dans les contenus d'enseignement que la table Letessier devient, dès 1959, le barème de référence pour les épreuves d'EP au baccalauréat. En même temps qu'elle sert le projet d'une scolarisation accrue de l'EP et d'une plus grande reconnaissance de ses enseignants, cette dernière permet surtout de généraliser l'utilisation des méthodes sportives et de la compétition comme éléments déterminants de l'enculturation des jeunes. En mesurant plus précisément les capacités athlétiques de chaque individu, elle affine aussi les hiérarchies entre les élèves et les poussent à se différencier les uns des autres. En ce sens, considérant que l'émulation est source de progrès, les acteurs de l'EP scolaire contribuent à faire de l'athlétisme un support discriminant, voire discriminatoire.

¹¹⁴² Chervel, André, *op.cit.*, 1998.

	1957	1961	1966		1957	1961	1966
COURSES	30m	-	-	SAUTS	Hauteur	Hauteur	Hauteur
	40m	-	-		Longueur	Longueur	Longueur
	50m	50m	50m		Triple-Saut	Triple-Saut	Triple-Saut
	60m	60m	60m		Perche	Perche	Perche
	80m	80m	80m				
	100m	100m	100m				
	-	150m	150m	LANCERS	Disque 2kg	Disque 2kg	Disque 2kg
	200m	200m	200m		Disque 1.5kg	Disque 1.5kg	Disque 1.5kg
	-	250m	250m		Disque 1kg	Disque 1kg	Disque 1kg
	300m	300m	300m		Javelot	Javelot 800g	Javelot 800g
	400m	400m	400m		-	Javelot 600g	Javelot 600g
	500m	500m	500m		Marteau 7kg	Marteau 7kg	Marteau 7kg
	600m	600m	600m		Poids 7kg	Poids 7kg	Poids 7kg
	-	750m	750m		Poids 6kg	Poids 6kg	Poids 6kg
	800m	800m	800m		Poids 5kg	Poids 5kg	Poids 5kg
	1.000m	1.000m	1.000m		Poids 4kg	Poids 4kg	Poids 4kg
	-	-	1.200m		Poids 3kg	Poids 3kg	Poids 3kg
	1.500m	1.500m	1.500m		Balle 100g	Balle 80g/100g	Poids 2kg
	2.000m	2.000m	2.000m				-
	3.000m	3.000m	3.000m				
	5.000m	5.000m	5.000m				
	10.000m	10.000m	10.000m	GRIMPER	6m	6m	-
	-	56mH	56mH		-	3m	-
	80mH	80mH (f)	80mH (f)		30''	-	5m
	-	80mH (g)	80mH (g)		-	-	10m
	110mH	110mH	110mH		-	-	Bras seuls
	-	200mH	200mH				
	400mH	400mH	400mH	NATATION	100m NL	-	-
	-	3.000mSt	3.000mSt		50m NL	-	50m NL
	-	1.500mSt	1.500mSt		-	-	50m Brasse
	-	-	4x50m		-	-	100m 4 nages
	-	4x60m	4x60m		-	-	200m 4 nages
	-	4x80m	4x80m		-	-	
	-	4x100m	4x100m				
	-	-	4x200m				
	-	4x400m	4x400m				
-	-	60 yards					
-	100 yards	100 yards					
-	1 mile	1 mile					
-	-	2 miles					
-	-	3 miles					

Tableau 3 – Détail des épreuves sportives cotées à la table Letessier (éditions 1957, 1961 et 1966)

3. Au service d'une normalisation de l'EP scolaire

Nantie d'un succès non négligeable dès sa parution en 1957, puis imposée progressivement dans toutes les épreuves d'EP aux examens à partir de 1959, la table Letessier va rapidement prendre place dans le quotidien d'une majorité d'enseignants d'EP et marquer de son empreinte leurs pratiques évaluatives durant plus de trente ans. Cet engouement peut sans doute s'expliquer par le fait que grâce à elle, ces derniers disposent désormais d'un attribut supplémentaire à mettre au service de leur intégration institutionnelle :

celui d'un instrument de cotation des performances athlétiques, véritable échelle de mesure de la valeur physique, autorisant une hiérarchisation à la fois rigoureuse et scientifique des groupes d'élèves. À l'aube des années 1960, son rôle devient donc de plus en plus déterminant puisqu'elle permet aux acteurs de l'EP de faire le jeu d'un subtil compromis entre une volonté de moderniser les contenus d'enseignement et la nécessité de répondre aux caractères de sérieux et de rigueur, indispensables à toute matière d'enseignement conforme à l'orthodoxie scolaire. S'il est indéniable que ce sont bien les décisions gouvernementales qui concrétisent le processus, celles-ci ne deviennent néanmoins possibles que parce que les acteurs jouent, en amont, un rôle décisif, et que la table Letessier semble leur offrir certaines garanties en matière de normalisation.

3.1. Outil scientifique ou empirique ?

Pour Claude Fleuridas, enseignant d'EP et spécialiste du décathlon, « *la réalisation la plus rationnelle [en matière d'évaluation] a été l'œuvre d'un professeur d'éducation physique français, Jean Letessier, qui sur des bases mathématiques a élaboré une table de cotation des performances athlétiques, dans un but pédagogique essentiellement, afin d'apprécier la valeur des qualités physiques des enfants, des adolescents et aussi des adultes* »¹¹⁴³. D'une certaine manière, celle-ci répond aux souhaits exprimés par François Pierre d'appuyer les efforts en faveur d'une normalisation et d'une unification de l'EP, efforts devant « *se porter principalement sur le choix des épreuves à imposer aux élèves et sur la façon de les coter* »¹¹⁴⁴. Pour cela, ses deux principaux concepteurs vont recourir aux lois statistiques afin de concevoir un outil le plus rationnel possible, limitant les effets pervers d'une évaluation subjective. Grâce aux mathématiques, Pierre et Jean Letessier espèrent avant tout pouvoir déterminer les normes de performance propres à la population scolaire et d'en étudier la distribution en vue de construire des barèmes adaptés. Il s'agit en quelque sorte de se lancer dans une vaste étude permettant de relever un maximum de résultats et de voir comment ceux-ci se répartissent sur le plan statistique. Ensuite, la détermination d'éventuelles moyennes, variances ou corrélations doit permettre d'affiner l'analyse et de dire qu'à « *tel âge, dans tel milieu, telle performance est dépassée par tel pourcentage d'élèves* »¹¹⁴⁵. Dans une discipline où ce genre de données quantitatives fait cruellement défaut, l'intérêt est grand pour les enseignants de savoir si un élève, au regard de ses performances en course, en saut ou

¹¹⁴³ Fleuridas, Claude, *op.cit.*, 1964, p.18.

¹¹⁴⁴ Pierre, François, *op.cit.*, 1950.

¹¹⁴⁵ Pierre, François, « L'appréciation de la valeur physique », *EPS*, n°15, avril 1953, pp.3-7.

en lancer, peut être considéré comme bon, moyen ou faible par rapport à l'ensemble de ses pairs. Partant de cela, les frères Letessier décident alors de fonder leur réflexion sur une base expérimentale et d'analyser la distribution de 2.275 performances enregistrées lors des épreuves pratiques du monitorat et du professorat d'EP¹¹⁴⁶. À cette occasion, alors qu'ils cherchent à construire des barèmes plus cohérents que ceux utilisés dans les concours de recrutement, ils se trouvent confrontés à trois obstacles majeurs. Ils observent tout d'abord que dans certaines épreuves, à l'instar du 1.500m, la distribution des temps réalisés par les candidats présente une forme asymétrique, c'est-à-dire que les histogrammes penchent plus nettement du côté des performances faibles, situation non comparable à celle observée dans d'autres épreuves, comme en sprint par exemple. Autrement dit, et contrairement à ce qu'ils croyaient au départ, la population étudiée ne se répartit pas systématiquement de manière gaussienne, créant de nombreuses injustices entre les candidats au moment du passage de la mesure des performances à leur notation académique sur vingt. Pour surmonter ces difficultés et parvenir à faire correspondre à un étalement asymétrique des performances une répartition gaussienne des points, les deux hommes préconisent l'utilisation de la fonction logarithmique, permettant le lissage des notes¹¹⁴⁷ : *« on obtient des histogrammes dissymétriques, en statistique, chaque fois que l'on a à mesurer le temps d'une opération. Le temps est une variable qui varie de 0 à ∞, il est donc, a priori, peu indiqué de vouloir la considérer comme une variable distribuée normalement, puisqu'une telle variable varie de -∞ à +∞ [...]. Pour avoir une distribution normale, on sera amené, dans ce cas, à utiliser les variations de Log (t-t0) et non plus celles de t qui n'étaient pas représentatives. Dès lors, nos effectifs se répartissant normalement, nous pouvons calculer nos paramètres de distribution, la moyenne et l'écart type »*¹¹⁴⁸. Dans un domaine où les enseignants d'EP, au moins depuis Georges Hébert, ont toujours eu tendance à faire preuve d'un certain empirisme, ce recours aux lois statistiques marque la rupture et signifie que ces derniers ont désormais fait le choix du rationalisme. Pour les frères Letessier, la résolution des problèmes concrets rencontrés sur le terrain passe d'abord par l'adoption d'une démarche scientifique. Mais les obstacles méthodologiques ne s'arrêtent pas là puisque ces derniers constatent par ailleurs que parmi les tables de notation en vigueur dans les examens ou dans les épreuves internationales d'athlétisme, certaines utilisent le principe de la notation linéaire tandis que d'autres préfèrent accorder davantage de crédit aux performances les plus hautes. Sur ce point précis, deux cas de figure se présentent donc aux concepteurs de tables : dans le premier cas, un différentiel de

¹¹⁴⁶ Letessier, Pierre & Letessier, Jean, « Construction d'un barème », *EPS*, n°16, juin 1953, pp.10-13.

¹¹⁴⁷ Cleuziou, Jean-Pierre, témoignage recueilli à Ivry sur Seine, le 10 mai 2011 (Annexe 13).

¹¹⁴⁸ Letessier, Pierre & Letessier, Jean, *op.cit.*, 1953, pp.10-13.

10cm au saut en longueur par exemple correspond toujours au même écart de points sur l'ensemble de la cotation, et ce, quel que soit le niveau de performance atteint par le sujet ; dans le second cas de figure, en revanche, ce même différentiel n'est pas coté de manière identique selon que la longueur du saut correspond à un résultat se situant en haut, au milieu ou au bas de l'échelle. Ainsi, un gain de 10cm rapporte plus de points à l'élève si celui-ci passe de 6.10m à 6.20m que s'il passe de 3.10m à 3.20m, la progression étant jugée plus difficile à réaliser à 6m qu'à 3m. De ce point de vue, sachant que « *ni statistiquement, ni mathématiquement* »¹¹⁴⁹ ces valeurs ne sont identiques, la question se pose alors de savoir s'il convient de leur accorder le même crédit. Dans une école qui cherche à discriminer et à classer ses élèves, la question prend toute son importance et la table Letessier engage l'EP sur ce terrain idéologique. Enfin, le troisième problème est celui de la correspondance entre les différentes spécialités. Pour Pierre Letessier, « *la table doit faire apparaître une base commune de comparaison entre les échelles de performances. Mais les épreuves sont de nature différente et sont caractérisées par des mesures de grandeur pouvant être aussi de nature différente. Elles ne sont donc pas directement comparables. Seules peuvent être comparées les situations que les performances occupent respectivement dans leur ensemble* »¹¹⁵⁰. En filigrane, ces propos laissent sous-entendre que si l'on accepte l'idée selon laquelle le décimètre et le chronomètre sont des instruments plutôt fiables pourvu que l'on sache les utiliser correctement, leur fonction reste limitée à la simple mesure de temps et de distances. Or, lorsqu'il s'agit de situer toutes ces données sur une même échelle de valeur, c'est-à-dire de les comparer les unes par rapport aux autres et de juger de leur qualité, on entre dans des considérations bien plus complexes où il faut en plus « *nous assurer de l'homogénéité des mesures. Savoir si en mesurant des distances en hauteur, longueur, lancers, et des temps dans les courses, nous mesurons bien des grandeurs comparables, savoir s'il existe un principe commun à toutes ces épreuves et si, enfin, c'est bien lui que nous mesurons* »¹¹⁵¹. Les difficultés inhérentes à la cotation des performances athlétiques sont donc nombreuses et, pour les frères Letessier, la solution au problème ne peut venir que des mathématiques.

Par le pouvoir de l'équation, ces derniers tentent de faire la preuve que le modèle choisi est bien le plus fiable et que seule leur table est susceptible d'établir des comparaisons ayant du sens. Ainsi, en s'appuyant sur la loi de Galton Mc Alister ou bien encore sur celle de l'effet proportionnel de Gibrat, mais en citant également les ouvrages du mathématicien

¹¹⁴⁹ *Id.*

¹¹⁵⁰ Letessier, Pierre, in Letessier, Jean, *op.cit.*, 1961, pages non numérotées.

¹¹⁵¹ Letessier, Pierre & Letessier, Jean, *op.cit.*, 1953, pp.10-13.

français Marc Zamansky et ceux des statisticiens Eugène Morice et Fernand Chartier, ils démontrent que leur travail est solidement illustré et que ces références sont le gage d'une plus grande crédibilité. Tandis que dans toutes les autres tables, « *les transformations [des performances en points] n'ont aucun sens [...], la transformation $z = a \log x + b$ conduit à une distribution normale réduite Laplace Gauss. Toutes les distributions transformées ainsi deviennent donc superposables. Le problème de l'équivalence a maintenant un sens : sont équivalentes, les performances qui ont une même abscisse réduite en z* »¹¹⁵². Pour celui qui ne dispose pas des armes conceptuelles nécessaires à la compréhension d'un tel discours, ces propos restent largement hors de portée et donnent finalement l'impression, sous l'effet d'un habillage scientifique, de ne pouvoir souffrir d'aucune contestation possible. Dès lors, à partir du moment où la table Letessier constitue d'abord un besoin de la part des enseignants pour homogénéiser les méthodes d'évaluation et résoudre des difficultés d'ordre pratique, personne ne semble éprouver le besoin de savoir si l'outil est aussi fiable qu'il y paraît. Peut-il d'ailleurs en être autrement lorsque l'on sait que dans leur très grande majorité, les enseignants des années 1950-1960 ne sont pas formés sur le plan statistique pour y jeter un regard critique¹¹⁵³ ? L'essentiel est qu'il existe, et si ses concepteurs affirment en plus qu'il repose sur des bases mathématiques solides, alors pourquoi ne pas les croire ? Si l'on ne peut juger de ce manque de pondération de la part des professeurs au sujet de la table Letessier sans risquer de tomber dans l'anachronisme, leur attitude peut toutefois s'expliquer par l'interaction de plusieurs facteurs. En effet, en plus de son utilité pédagogique et de la précision scientifique avec laquelle elle est construite, les éloges fournis à son égard par les autorités contribuent sans doute à conforter les maîtres et les professeurs dans cette attitude de prosternation vis-à-vis de l'outil miraculeux. Ainsi, Henri Talbot, Inspecteur Général de la Jeunesse et des Sports, félicite-t-il « *M. Letessier, professeur instruit et expérimenté, d'avoir saisi l'importance du problème et de lui fournir une solution. Ses barèmes ont des bases solides et logiques* »¹¹⁵⁴. Préfaçant la première édition de 1957, il juge que le travail effectué, « *irréprochable sur le plan des mathématiques, comme sur celui de la technique sportive, représente une solide pierre de base, qui apparaît à son heure, et qui doit rendre les plus*

¹¹⁵² Letessier, Pierre, in Letessier, Jean, *op.cit.*, 1961, pages non numérotées.

¹¹⁵³ Pour une lecture critique de la table Letessier sur le plan statistique, voir notamment : Cleuziou, Jean-Pierre, *Notation et rénovation en EPS*, Mémoire pour le diplôme de l'INSEP, 1984 ; Cleuziou, Jean-Pierre, *L'évaluation des performances en éducation physique et sportive : apport des statistiques et de l'informatique aux problématiques et aux méthodes*, Thèse de doctorat, Université Paris XI, 1994 ; Cleuziou, Jean-Pierre, « Démocratisation et évaluation », *Contrepied*, n°17, novembre 2005, pp.61-70 ; Maccario, Bernard, *op.cit.*, 1979 ; Maccario, Bernard, *L'évaluation : discours et pratiques en éducation physique (1945-1980)*, Thèse de 3^{ème} cycle, Université Paris VIII, 1980.

¹¹⁵⁴ Talbot Henri, in Letessier, Jean, « Les performances sportives et leurs classements », *EPS*, n°29, 1956, pp.3-6.

grands services aussi bien aux sportifs qu'aux éducateurs »¹¹⁵⁵. Plus encore, les louanges portent même jusque dans la sphère politique puisque Maurice Herzog en personne affirme que dans « *le perfectionnement des méthodes de classement des performances [...], il faut souligner particulièrement le progrès réalisé par la parution de la table de cotation Jean Letessier qui a substitué aux diverses échelles incomplètes et approximatives utilisées jusqu'ici une échelle de références rationnelle et précise* »¹¹⁵⁶. En définitive, en s'appuyant sur des supports scientifiques solides et en ouvrant la voie vers plus de rigueur en matière de notation, Jean et Pierre Letessier réussissent le tour de force de séduire à la fois les professeurs et les institutionnels. Avec eux, le discours théorique prend une nouvelle tournure, se différenciant assez peu de celui d'un homme de science : pour « *comparer des échelles de performance [...], nous avons été amené à utiliser des échelles logarithmiques. Et à l'aide de l'expression mathématique suivante : $\text{Log. } P_n = \text{log. } P_0 \pm n (\Delta) K$ dans laquelle P_n est la performance située à n échelon de P_0 , P_0 la performance prise comme origine de l'échelle, Δ la valeur logarithmique de l'échelon différentiel et K un coefficient dépendant de la nature de l'épreuve, nous avons construit une table générale de performances [...]. Cette table devrait pouvoir rendre les services que l'on peut attendre d'un instrument de mesure convenable* »¹¹⁵⁷. Replacée dans le contexte d'une école qui tend à valoriser les savoirs savants et dont les responsables déplorent les aléas de l'évaluation, cette citation prend tout son sens et démontre que désormais, l'intégration de l'EP au rang de discipline scolaire porte en elle les germes d'une véritable crédibilité.

Mais les difficultés relatives à une question aussi large que celle de l'appréciation de la valeur physique sont tentaculaires. Et si le rationalisme prévaut pour la cotation des performances en guidant les concepteurs dans le choix du modèle statistique à adopter pour définir une échelle de mesure fiable, on ne peut pas dire qu'il en soit de même pour les autres dimensions du problème. De ce point de vue, il semble en effet que les frères Letessier aient fait preuve de certaines approximations méthodologiques et qu'ils soient passés un peu vite sur au moins quatre points. Ils ont tout d'abord considéré qu'en l'état actuel des connaissances, les épreuves d'athlétisme sont celles qui permettent aux capacités physiques de s'exprimer le plus justement possible. Reconnaissant le caractère pour le moins contestable de ce choix sur le plan scientifique, ils acceptent pourtant de s'y fier et optent alors pour la stratégie de l'évitement : « *comment apprécier la valeur physique d'un individu ? Telle était la question posée, en 1951, à notre groupe d'étude [...]. Pour le choix des épreuves [...],*

¹¹⁵⁵ Talbot, Henri, in Letessier, Jean, *op.cit.*, 1957, préface.

¹¹⁵⁶ Herzog, Maurice, in Letessier, Jean, *op.cit.*, 1961, préface.

¹¹⁵⁷ Letessier, Jean, « Les performances sportives et leurs classements », *EPS*, n°29, février 1956, pp.3-6.

nous avons fait confiance à l'expérience millénaire qui a toujours placé au premier plan : course de vitesse, saut, lancer, grimper, course de résistance »¹¹⁵⁸. Ici, la prise de position n'est pas équivoque. À la fois prisonniers de leur époque, encore marqués de l'empreinte laissée par Georges Hébert et son « *Code de la force* » (cf. supra, chapitre 1, §.1.2), mais sans doute aussi freinés par des obstacles conceptuels insurmontables¹¹⁵⁹, les deux hommes doivent finalement se résoudre à certaines contorsions. Le choix des épreuves tests en est donc une et montre que pour eux, l'objectif prioritaire est sans doute ailleurs. À ce premier écueil s'ajoutent ceux de l'âge et de l'entraînement, autres facteurs influençant le niveau de la performance : « *nous pouvons supposer le degré d'entraînement équivalent pour tous (tous les élèves pratiquent ces épreuves dans le cadre de l'éducation physique scolaire). Dès lors, la courbe de progression dépendra du seul facteur âge et aura vraisemblablement la même allure que celle observée dans l'étude de la croissance en fonction de critères morphologiques. Elle sera une courbe de croissance* »¹¹⁶⁰. Tandis que le problème de la cotation des performances nécessite le recours à des fonctions mathématiques complexes, il semble ici que la réflexion soit davantage empreinte de pragmatisme, voire même d'un certain empirisme. En effet, comment Jean Letessier peut-il partir du postulat que tous les élèves pratiquent la même EP et qu'ils disposent tous du même degré d'entraînement, alors que le déficit d'encadrement à cette époque est considérable¹¹⁶¹ ? Exerçant lui-même en établissement scolaire à ce moment là, il est difficile de croire qu'il ne soit pas conscient de cette situation et il est donc d'autant plus étonnant de le voir fonder sa réflexion sur la base de telles conventions¹¹⁶². Sur ce point, il semble que l'évacuation de ce problème lui a surtout permis de s'appuyer sur les rares données morphologiques connues et accessibles à l'époque, à savoir les courbes de croissance établies par le corps médical¹¹⁶³. Cette fois, c'est à partir des statistiques d'Adolphe Quetlet, d'Alfred Fessard, Jack Laufer et Henri Laugier¹¹⁶⁴, tous en

¹¹⁵⁸ Cettour, Henri & Letessier, Jean, « Pentathlon athlétique et appréciation de la valeur physique », *EPS*, n°44, mars 1959, pp.19-23.

¹¹⁵⁹ À ce sujet, voir le témoignage de Jean-Pierre Cleuziou, *op.cit.*, 2011.

¹¹⁶⁰ Letessier, Jean, « Croissance physique et performances à l'âge scolaire », *EPS*, n°19, février 1954, pp.10-13.

¹¹⁶¹ Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, *op.cit.*, 2006. Entre 1951 et 1955, les auteurs évaluent entre 173 et 184 le nombre d'élèves du secondaire par enseignant d'EP.

¹¹⁶² Jean Letessier ne connaissait probablement pas les chiffres exacts de ce déficit d'encadrement en EP. Mais on peut tout de même supposer, sans grand risque d'erreur, qu'il devait bien y avoir autour de lui, parmi tous les collègues qu'il pouvait fréquenter, des gens travaillant dans des établissements déficitaires.

¹¹⁶³ De très nombreuses courbes de croissances ont été retrouvées dans les archives personnelles de Pierre Letessier. Il est fort probable que les deux frères se soient appuyés sur de telles données pour construire leur table de cotation.

¹¹⁶⁴ Tous ces hommes sont à la fois proches du milieu médical et de celui de la psychotechnique. Adolphe Quetlet (1796-1874) est un mathématicien, naturaliste et statisticien belge. Alfred Fessard (1900-1982) fut associé aux travaux de Jean-Maurice Lahy, relatifs à l'élaboration d'une méthode destinée à la sélection professionnelle. À cette occasion, il est notamment amené à fréquenter Maurice Piéron, qui travaille sur l'application de la psychotechnique à l'orientation professionnelle. Henri Laugier (1888-1973) est un

lien avec le champ de la psychotechnique, qu'il trouve l'ancrage scientifique qui lui manquait jusqu'à lors pour une étude portant sur des facteurs humains. Car si les performances athlétiques peuvent être vues comme des abstractions, à partir du moment où on les considère comme de simples chiffres ou comme des valeurs absolues indépendantes des sujets susceptibles de les réaliser, elles prennent une épaisseur particulière dès lors qu'elles se rapportent aux possibilités effectives d'une population donnée. En d'autres termes, celles qui intéressent les frères Letessier pour apprécier la valeur physique correspondent à une réalité dont ces derniers doivent impérativement tenir compte. Là encore, si l'habillage scientifique vise à crédibiliser le discours, il sert surtout à justifier les orientations, c'est-à-dire « à établir des normes auxquelles les individus peuvent être comparés et non à traduire l'évolution du phénomène de croissance chez un enfant en particulier »¹¹⁶⁵. De ce point de vue là aussi, l'assimilation entre taille et performance est un choix pour le moins contestable, rien dans le contexte des années 1950 ne permettant aux membres du groupe n°5 d'ignorer tout cela. Enfin, le dernier écueil relève plutôt de la dimension méthodologique et porte sur le recueil des résultats. Si les frères Letessier se sont appuyés sur un certain nombre d'échantillons pour harmoniser leur table, ils semblent cependant s'être peu à peu détournés de leur cible initiale, à savoir la population scolaire, pour viser la population globale. Sans savoir si cette stratégie relève d'une volonté d'imposer leur outil dans les compétitions d'athlétisme à un moment où les instances internationales ne semblent plus vraiment savoir à quel modèle de table se vouer (cf. supra, §.2.1), l'entreprise apparaît aujourd'hui quelque peu titanesque et surtout litigieuse. Pour Jean-Pierre Cleuziou, « la table Letessier se fonde sur deux postulats majeurs : la linéarité des performances selon l'âge et l'extrapolation [...]. Mais comme il était très difficile de recenser toutes les performances de la population globale, Jean Letessier a fini par se fier aux seules performances qui étaient connues, c'est-à-dire celles du haut niveau. Ensuite, il a extrapolé. Cette extrapolation n'a pas grande conséquence lorsque l'on cote les performances allant de l'élite à celles de la population moyenne, mais ces conséquences deviennent très importantes à partir du moment où l'on se rapproche des performances faibles, c'est-à-dire celles que l'on a généralement tendance à retrouver au sein de la population scolaire. Le problème, finalement, c'est celui de l'échantillon, celui du choix de la population de référence. Tous les mathématiciens qui ont construit des tables de cotation ont

physiologiste français qui travaille sur la conception de tests d'orientation. Il coécrit en 1934 avec Henri Piéron, un ouvrage intitulé « *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours* ».

¹¹⁶⁵ Letessier, Jean, *op.cit.*, 1954, pp.10-13.

utilisé l'extrapolation sans vérifier si cela fonctionnait sur des populations autres que celle qu'ils avaient prise comme référence. C'est une limite méthodologique de taille »¹¹⁶⁶.

Au final, si la construction de la table Letessier s'est faite sur des bases mathématiques solides et référencées, permettant aux enseignants de faire des choix plus rationnels en termes de notation et de répondre ainsi à certaines de leurs préoccupations quotidiennes, ses concepteurs ne se montrent pas infaillibles pour autant, cédant parfois à la tentation de l'empirisme. Du choix des courses, des sauts et des lancers comme épreuves tests à l'évacuation des données relatives au degré d'entraînement, en passant par l'assimilation des courbes de performances à celles de croissance ou par l'extrapolation des résultats d'un échantillon de sujets à l'ensemble de la population, les frères Letessier multiplient les raccourcis et peinent à tenir la ligne de conduite qu'ils s'étaient fixée. À cet égard, en voulant établir des normes pour porter ensuite un jugement de valeur sur les performances objectives, ils tombent dans le piège du mythe de la courbe de Gauss dénoncé par Anna Bonboir : « parfois, on parle de normaliser la courbe, entendant par là que, par des artifices de calcul, on ramène à la forme idéale une courbe empirique qui s'en écarterait. Ainsi, les faits que l'on veut consulter se voient imposer l'obligation de se conformer au modèle théorique auquel, par définition, on accorde foi ! [...]. S'il est normal que, dans la population totale les variables biologiques et psychologiques suivent cette courbe modèle, la transposition au domaine de la pédagogie ne peut se faire automatiquement, car on ne peut prétendre à l'isomorphisme des théories »¹¹⁶⁷. Dans ce contexte, les intentions initialement affichées par le groupe d'étude n°5 ne sont donc pas complètement respectées et l'appréciation de la valeur physique reste encore, malgré tout le travail accompli, un domaine en friches. Aussi, bien qu'elle soit, sur le plan des modèles théoriques, l'expression d'une véritable rupture vis-à-vis des outils l'ayant précédée, la table Letessier demeure néanmoins soumise à quelques approximations, témoignant que l'EP reste avant tout une discipline praxique soumise aux aléas du genre humain, mais illustrant peut-être aussi que la priorité est au tri et à la sélection des élèves. À un moment où le vent des réformes souffle sur l'école¹¹⁶⁸ et où les pouvoirs publics montrent leur enthousiasme à vouloir inscrire l'EP aux examens scolaires, Pierre et Jean Letessier doivent donc agir dans l'urgence et finissent par se soumettre aux impératifs de la normalisation. En définitive, bien que l'on cherche à hiérarchiser plus justement les enfants sur le plan des aptitudes physiques en s'appuyant sur des données éprouvées scientifiquement, les concessions demeurent inévitables et démontrent que l'EP se plie, comme n'importe

¹¹⁶⁶ Cleuziou, Jean-Pierre, témoignage, *op.cit.*, 2011.

¹¹⁶⁷ Bonboir, Anna, *op.cit.*, 1972, pp.93-94.

¹¹⁶⁸ D'Enfert, Renaud & Kahn, Pierre (sous la dir.), *op.cit.*, 2010.

quelle autre matière d'enseignement, aux règles de la culture scolaire : « *on nous a déjà objecté que nos épreuves n'étaient pas judicieusement dosées, qu'elles faisaient intervenir des aptitudes complexes ou mal définies et que leur signification variait avec l'âge. Tout cela est exact [...]. Mais, nous le répétons, nous n'avons cherché qu'à établir des normes en fonction de l'âge et nous ne nous sommes pas souciés de savoir si nos épreuves faisaient intervenir telle ou telle capacité particulière et si notre inventaire était complet* »¹¹⁶⁹. Comme souvent, pour répondre à la fois aux besoins des enseignants et aux injonctions ministérielles, les acteurs ont semble-t-il été contraints de prendre des décisions dans la précipitation, les conduisant à faire des choix pas toujours cohérents¹¹⁷⁰.

3.2. La consignation des résultats : quand l'athlétisme sert de marqueur

Comme dans tout processus de normalisation, la consignation des résultats est une donnée centrale du problème car c'est par son intermédiaire que l'on va pouvoir juger d'éventuels progrès de la part des élèves et déterminer si le travail proposé par l'enseignant a porté ses fruits. Qu'ils soient quantifiés ou seulement appréciés, ces résultats deviennent la cible de toutes les attentions de la part d'une institution scolaire dont les acteurs cherchent à démontrer leur utilité sur le plan développemental, mais aussi de la part d'une administration centrale soucieuse de noter, de classer ou de hiérarchiser. S'agissant plus précisément de l'appréciation de la valeur physique, la question n'est pas neuve et, au moins depuis les propositions du Colonel Francisco Amoros (cf. supra, §.1.2), elle cristallise les imaginations de tous ceux qui réfléchissent à savoir comment suivre les progrès individuels et surtout comment en assurer une lecture synthétique. Mais jusqu'au début du XX^{ème} siècle, le sujet intéressant avant tout les médecins, les données recueillies sous la forme de valeurs numériques sont principalement des données d'ordre physiologique ou morphologique. La taille, le poids, la capacité vitale et les mensurations musculaires servent alors de point de départ à l'estimation et cantonnent le rôle du professeur d'EP à celui d'un simple applicateur de consignes. À partir des années 1910, sous l'impulsion d'un Georges Hébert refusant de se plier aux injonctions du corps médical, les perspectives changent progressivement et le regard du praticien de l'exercice physique tend à s'imposer aux dépens de celui du médecin. Avec

¹¹⁶⁹ Letessier, Jean, *op.cit.*, 1954, pp.10-13.

¹¹⁷⁰ Sur ce point, on peut notamment évoquer le changement de nom de la table Letessier, qui, à lui seul, illustre que les objectifs initialement fixés n'ont pu être tenus. En 1957, lors de la première édition, celle-ci s'intitule « *Table de cotation des performances sportives Jean Letessier* ». En 1961 (2^{ème} édition), elle prend le nom de « *Table de cotation des performances athlétiques Jean Letessier* ». À partir de 1978 (6^{ème} édition), elle devient « *Table de cotation Jean Letessier* ».

« *Le code de la force* », le promoteur de la méthode naturelle se présente en 1911 comme l'un des tous premiers à réfléchir sur le recueil et la cotation d'éléments ne relevant pas directement du corps humain lui-même, mais plutôt de sa capacité à la performance physique, voire même, pourrait-on dire sportive (cf. supra, chapitre 1, §.1.2). Ainsi, à la simple lecture anthropométrique du corps succède désormais celle de son rendement. Dans cet ouvrage, il insiste notamment sur la mesure de la force physique et sur la vérification des résultats, jugeant que ces deux éléments peuvent non seulement servir à la conduite d'un entraînement plus rationnel, mais qu'ils sont aussi susceptibles de stimuler l'élève et de l'encourager à travailler davantage en l'informant sur ses possibilités ou ses progrès. Dans ce cadre, l'établissement d'une fiche de performances permet d'inscrire la valeur physique du sujet sur le papier et de suivre son évolution dans le temps en dressant un tableau des performances. Cette fiche « *est le véritable moyen de contrôle ou de constatation des résultats. Elle donne immédiatement la mesure de la valeur physique générale et permet de se rendre compte de l'importance des progrès entre deux passages périodiques d'épreuves. Elle est le meilleur guide du maître comme de l'élève* »¹¹⁷¹. Aux seuls tests morphologiques utilisés jusqu'à présent, Georges Hébert ajoute donc des épreuves de capacité physique, dans lesquelles les courses, les sauts et les lancers occupent une place déterminante puisque sur les douze exercices de la série-type proposée, huit sont des disciplines d'athlétisme¹¹⁷². Mais si cette perspective existe chez les hébertistes, certains médecins d'obédience sportive la soutiennent également, à l'instar du Dr Marc Bellin du Coteau qui revendique, lui aussi, l'utilisation de feuilles destinées à « *enregistrer l'évolution, la "poussée" du jeune sportman, [et] à noter parallèlement l'amélioration de son record, la progression de ses performances* »¹¹⁷³. Chez lui aussi, les épreuves d'athlétisme sont considérées comme les meilleurs tests qui soient pour affiner la connaissance de l'athlète et déterminer son éventuel potentiel, montrant une fois encore que dès lors qu'il s'agit d'évaluation, sport et hébertisme ne sont pas si différents.

À l'aube des années 1940, les acteurs de l'EP scolaire portent donc cet héritage et, continuant à utiliser les mêmes procédés, finissent par perpétuer les traditions d'un athlétisme de la mesure, du tri et de la sélection. Même si avec le temps les fonctions originelles des outils se sont à la fois multipliées et diversifiées, les carnets, fiches ou autres bulletins font toujours partie des usages en vigueur et constituent un véritable arsenal à disposition de l'enseignant. Grâce à eux, celui-ci peut répondre à un triple objectif, à savoir : affiner la

¹¹⁷¹ Hébert, Georges, *op.cit.*, 1941(a), p.136.

¹¹⁷² Série-type principale de douze épreuves définie par Georges Hébert pour évaluer la valeur physique : 100m, 500m, 1.500m, hauteur sans élan, hauteur avec élan, longueur sans élan, longueur avec élan, grimper de corde en vitesse, lever de poids, lancer du poids, 100m nage, plongée.

¹¹⁷³ Bellin du Coteau, Marc, *L'entraînement aux sports athlétiques*, Paris, Jardin, 1919, p.58.

connaissance que l'on a du sujet en repérant d'éventuels points forts ou faibles et suivre son évolution dans le temps ; mais aussi garder en mémoire ce qui a été réalisé pour faciliter la cohérence du travail si jamais l'élève change de professeur ou d'établissement ; enfin, distinguer rapidement et efficacement les meilleurs éléments des plus faibles, afin de les orienter en conséquence et de constituer des groupes de travail homogènes¹¹⁷⁴. Dans une école largement favorable aux principes de la sélection et du contrôle, la fonction dévolue au barème apparaît donc essentielle, à la fois pour l'élève mais aussi pour l'ensemble des éducateurs. Pour Albert Lafarge et Jean-Paul Nayrac, tous les deux professeurs à l'IREP de Marseille¹¹⁷⁵, ce barème « *ne doit pas constituer un simple tableau, mais il doit permettre de discerner rapidement l'être vraiment fort, capable de briller dans tous les exercices, et probablement capable aussi de s'adapter très vite à tous les genres d'efforts. Nous souhaiterions que les moyennes obtenues fussent reproduites sur un graphique approprié et cela, non seulement pour chaque élève, mais pour chaque classe, voire pour chaque établissement. On pourrait y faire figurer en teintes différentes la courbe représentative de la fiche physiologique. Enfin, il serait sans doute profitable d'y indiquer encore le résultat des moyennes de composition de l'enseignement intellectuel. Le tout constituerait la trace du chemin suivi par l'individu dans son développement général* »¹¹⁷⁶. De son côté, pour la période scolaire, la ligue belge d'EP propose de consigner les performances des élèves sur une fiche en sept parties : deux portant sur les renseignements administratifs et morphologiques, trois autres indiquant les évolutions de la taille, du poids et de la capacité vitale sur la base de représentations graphiques, et enfin, deux derniers volets relatifs à l'ensemble des données recueillies lors des examens neuromusculaires et fonctionnels¹¹⁷⁷. Ici, la mise en relation des âges et des apprentissages par le biais d'un diagramme est censée permettre à l'enseignant de mieux connaître l'élève, de mieux comprendre son fonctionnement et de savoir à quel âge celui-ci est susceptible de développer préférentiellement telle ou telle aptitude, d'apprendre tel ou tel geste, d'atteindre ou pas le maximum de son potentiel, etc. Si les tests présentés ici ne correspondent en aucune manière aux disciplines de l'athlétisme et s'apparentent davantage à des gestes non codifiés sur le plan sportif (flexions de bras, exercices abdominaux, parcours d'habileté générale, sauts avec redressement, grimper de corde...), il n'en reste pas moins que l'idée d'une traçabilité des

¹¹⁷⁴ Parazols, Pierre, « Groupes de valeur physique et parcours épreuve », *EPS*, n°3, décembre 1950, pp.24-26.

¹¹⁷⁵ En 1941, Albert Lafarge est également inspecteur adjoint à l'EGS. Il a exercé au lycée Thiers en qualité de professeur d'EP. Jean-Paul Nayrac est docteur ès sciences et professeur de sciences naturelles.

¹¹⁷⁶ Lafarge, Albert & Nayrac, Jean-Paul, *Traité de pédagogie de l'EP théorique et pratique*, Paris, Chiron, 1941 (2^{ème} édition), p.187.

¹¹⁷⁷ Ligue belge d'éducation physique, *Les critères en éducation physique pour la période scolaire*, Revue de l'éducation physique, 1958.

résultats semble faire partie des paradigmes dans l'air du temps. À la FFA, le discours est même porté par le DTN Robert Bobin en personne, pour qui « *un programme équilibré de formation athlétique et sportive, dont le déroulement et les résultats seraient consignés sur un carnet sportif scolaire, pourrait avoir pour base un minimum obligatoire d'initiation sportive dont l'athlétisme [...] constituerait l'essentiel* »¹¹⁷⁸. Finalement, l'analyse de ces propositions montre que si quelques points de divergence existent entre elles sur le plan des mises en œuvre, toutes convergent cependant vers des intentions similaires, c'est-à-dire : prouver tout d'abord l'impact d'un exercice physique rationnellement construit sur le développement morphologique de l'individu et sur l'amélioration de son rendement musculaire ; établir ensuite des normes de la performance permettant de juger du niveau atteint par le sujet comparativement à ses pairs et de faire ressortir les meilleurs éléments de la masse ; rendre enfin la lecture du résultat plus facile en s'appuyant, grâce aux tables de cotation, sur une représentation graphique des capacités physiques. Dans ce contexte, la systématisation d'un fichage des corps¹¹⁷⁹ illustre toute la volonté dont les enseignants d'EP font preuve pour marquer leur territoire vis-à-vis du monde médical et affirmer la spécificité de leurs compétences en matière d'évaluation de la valeur physique. En outre, elle leur permet également de démontrer qu'en notant, suivant, classant ou comparant les élèves, ils acceptent de se plier aux exigences de la culture scolaire et méritent donc d'être reconnus dans l'école au même titre que les professeurs des autres matières.

Mais si tout cela est propre à une époque, rien ne peut aboutir tant que l'ensemble de la communauté scolaire ne s'est pas entendue sur un choix définitif d'épreuves et sur l'adoption d'une cotation unique. À cet égard, l'avènement de la table Letessier, grâce au crédit que lui apportent ses fondements scientifiques et ses appuis institutionnels, ouvre la voie vers de nouvelles perspectives et tend à symboliser le souffle du renouveau. En effet, en transformant les performances brutes en points et en établissant des comparaisons entre les disciplines athlétiques sur la base d'une seule et unique unité de mesure, l'instrument permet de rompre à plusieurs niveaux avec les vieilles tables hébertistes. La première rupture concerne évidemment le support pédagogique sur lequel elle fonctionne. Ainsi, en ne gardant que les épreuves officielles d'athlétisme propres aux différentes catégories d'âge et en supprimant toutes celles qui portent en elles les traces d'un utilitarisme, comme la marche, les sauts sans élan, les levers de poids ou les exercices de traction, la table Letessier fait le choix du sport contre celui de la méthode naturelle. Autres temps, autres mœurs, les années d'après-

¹¹⁷⁸ Bobin, Robert, *op.cit.*, 1962, p.23.

¹¹⁷⁹ Maccario, Bernard, *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives*, Paris, Vigot, 1982.

guerre ne sont plus celles de l'occupation et les acteurs de l'EP scolaire cèdent à l'appel de la sportivisation. La deuxième rupture, quant à elle, porte sur un autre versant puisqu'elle concerne les modèles théoriques choisis pour construire l'outil. Comme on a pu le voir précédemment, tandis que Georges Hébert a d'abord fait confiance à son expérience personnelle au sein de l'école des fusiliers marins de Lorient¹¹⁸⁰ pour ajuster ses cotations, les frères Letessier s'appuient en revanche sur des modèles mathématiques éprouvés et, par cette posture empreinte d'un certain positivisme, ces derniers condamnent finalement l'empirisme de leur prédécesseur. Là encore, l'heure est au changement. Mais dans une école où la détection des aptitudes fait partie des grandes orientations définies par les pouvoirs publics (cf. supra, chapitre 1, §.3.2), la table Letessier permet surtout aux enseignants d'EP d'accorder leurs discours avec ceux de la parole officielle : « *il faut dépister les jeunes gens doués, les orienter vers tel ou tel sport, surtout vers plusieurs, étudier très complètement l'évolution de leurs performances, de leurs caractéristiques anatomiques et physiologiques* »¹¹⁸¹. Signe supplémentaire de la rupture, en construisant une échelle de 500 points, Pierre et Jean Letessier vont en plus contribuer à affiner la sensibilité d'un outil que Georges Hébert n'avait pas jugé utile d'étendre au-delà de 20 points, autorisant ainsi la mise en place d'un « profilage » plus précis des élèves en matière d'aptitudes physiques¹¹⁸². Dorénavant, les forces et les faiblesses de chacun sont non seulement rendues plus visibles grâce à l'interprétation graphique des résultats, mais il devient surtout possible de comparer l'évolution des performances sur plusieurs disciplines au cours du temps. Auparavant, soit les échelles étaient trop peu discriminantes pour permettre de détailler les profils athlétiques des uns et des autres et de visualiser précisément les progrès¹¹⁸³, soit la représentation graphique des performances, lorsqu'elle était utilisée, n'autorisait aucune comparaison inter-épreuves puisque les courbes n'étaient pas construites sur les mêmes unités de mesure¹¹⁸⁴. Avec la table

¹¹⁸⁰ Delaplace, Jean-Michel, *op.cit.*, 2005.

¹¹⁸¹ Lucot, Hubert, *Le sport fait-il des surhommes ?*, Paris, Hachette, 1967, p.67. Jean Letessier a participé à la rédaction de cet ouvrage, comme en témoigne la dédicace inscrite dans l'exemplaire présent dans ses archives personnelles.

¹¹⁸² Là où la table hébertiste accorde deux points à deux élèves réalisant respectivement 8''60 et 9''00 au 60m, la table Letessier cote ces mêmes performances à 294 points et à 262 points. De la même manière, deux sauts en longueur avec élan à 4.60m et 4.75m sont cotés 4 points chez Georges Hébert contre 309 points et 319 points à la table Letessier. Reportés sur un graphique, on imagine bien que de tels écarts de cotation vont aboutir à des courbes nettement plus découpées pour un profil réalisé à partir de la table Letessier que pour un même profil construit à partir des tables hébertistes.

¹¹⁸³ C'est le cas des tables de Georges Hébert, qui sont étalonnées sur vingt points seulement.

¹¹⁸⁴ Pour suivre l'évolution d'un même élève entre deux âges au saut en hauteur et en sprint, par exemple, il faut faire deux graphiques car les unités de mesure du saut et de la course ne sont pas les mêmes. De plus, ces graphiques ne permettent en rien de savoir si les progrès constatés au saut en hauteur sont plus importants ou non que ceux observés sur la vitesse. En revanche, si les performances sont transformées en points, c'est-à-dire que l'on se réfère à la même unité de mesure (ici le point Letessier), et si la correspondance est juste sur le plan statistique d'une épreuve à l'autre, alors les comparaisons deviennent possibles.

Letessier et son échelle étalée sur une amplitude de 500 points, tous ces problèmes sont désormais résolus et le « décryptage » de l'élève se précise encore un peu plus. Surtout, un véritable suivi dans le temps devient possible, car même si l'enfant ne lance plus le même poids ou ne court plus les mêmes distances parce qu'il a tout simplement changé de catégorie, la correspondance des cotations d'une épreuve à l'autre assure malgré tout le contrôle continu de ses évolutions¹¹⁸⁵. Grâce à elle, le jugement porté par l'enseignant devient imparable et l'EP se technocratise dans l'école. Sans que tout cela soit véritablement révolutionnaire par rapport aux propositions de Georges Hébert, force est de constater que les points d'achoppement entre les deux modèles sont tout de même considérables et qu'à ce titre, ils sont plutôt l'expression d'une réelle rupture que d'une continuité. À un moment où les propositions sur l'appréciation de la valeur physique se renouvellent sans cesse, la publication en 1957 de la première édition de la table Letessier, année où le père fondateur de la méthode naturelle disparaît, est, en plus du curieux concours de circonstances qu'elle représente, une élégante façon de tourner la page.

Dans ces conditions, il n'est donc pas surprenant de voir figurer au sein de la commission technique chargée de réfléchir à l'élaboration d'un projet de livret scolaire d'EP, des personnalités telles que Pierre Parazols, Henri Cettour ou Jean Letessier, par ailleurs tous membres du groupe d'étude n°5 (cf. supra, §.2.2.3)¹¹⁸⁶. Le 1^{er} avril 1960, réunis sous la présidence de l'Inspecteur Général Émile Delpuch, ces derniers proposent la confection d'un document valable pour toute la scolarité qui, sous la forme de fiches amovibles, réunit l'ensemble des informations susceptibles d'intéresser l'enseignant d'EP : identité de l'élève, état civil, situation familiale, antécédents médicaux, taille, poids, capacité vitale, sports pratiqués, catégorie d'âge, prix, récompenses, etc. En outre, une rubrique supplémentaire est proposée afin de pouvoir consigner les évolutions des capacités physiques de l'élève, sur la base de sept épreuves cotées à la table Letessier, dont quatre d'athlétisme¹¹⁸⁷. À travers cette proposition, les responsables du projet disent vouloir à la fois répondre aux directives des réformes scolaires en cours, mais aussi renseigner les familles sur le comportement et les progrès de leurs enfants en en assurant le suivi. Finalement expérimentée au sein de plusieurs académies en 1962, cette fiche a pour but de « réunir, sous une forme simple, concise et pratique un certain nombre de renseignements indispensables à la connaissance des

¹¹⁸⁵ Une performance cotée 200 points au lancer du poids de 3kg est jugée équivalente à une performance cotée 200 points au poids de 4kg. On peut ainsi comparer des élèves d'âges différents sur deux épreuves différentes.

¹¹⁸⁶ CAC, versement 19860403/1-3. Projet de livret scolaire d'EP du groupe d'études techniques de la réforme de l'éducation physique et des sports, 1^{er} avril 1960.

¹¹⁸⁷ Course de vitesse, course de résistance, saut en hauteur, lancer du poids, grimper de corde, natation et parcours chronométré.

élèves »¹¹⁸⁸. À cet égard, l'analyse des différents rapports rendus par les enseignants ayant participé à la phase expérimentale du projet est des plus instructives pour comprendre les tenants et les aboutissants d'une telle initiative. Dans l'ensemble, les témoignages montrent que l'idée de la fiche est plutôt bien accueillie dans la mesure où celle-ci présente plusieurs avantages. En plus d'être facile d'usage, les professeurs considèrent en effet qu'elle permet d'approfondir la connaissance des élèves qui, de leur côté, semblent motivés par l'existence d'un outil les incitant à suivre l'amélioration de leurs records. En outre, pour l'Inspecteur Principal Pédagogique de l'académie de Nantes, « *l'unification dans les établissements du système de cotation par l'emploi de la table Letessier est une excellente chose* »¹¹⁸⁹ et apporte de la cohérence dans un domaine où elle fait défaut et où les professeurs ont déjà parfois construit leurs propres prototypes pour pallier ce problème. Ainsi, au lycée Pierre Loti de Rochefort, Maurice Pin teste par exemple l'utilisation d'un tel livret depuis 1960 qui, d'après ses utilisateurs, est bien plus commode que la fiche car il forme un tout : « *il permet la liaison avec la famille et permet à celle-ci de s'intéresser aux résultats de l'enfant dans le domaine de l'éducation physique. Il permet à l'éducateur d'avoir sous les yeux tous les renseignements concernant l'aptitude de l'enfant. Il facilite la tâche du secrétaire de l'AS qui dispose de l'avis des parents sans correspondance supplémentaire. Enfin, il fait partie intégrante du dossier scolaire de l'élève et peut suivre celui-ci lors d'un changement d'établissement* »¹¹⁹⁰. Pour le Proviseur du lycée, « *ce carnet facilite grandement la tâche des professeurs sur le plan pédagogique et son succès dans d'autres établissements indique qu'il répond effectivement à nos besoins* »¹¹⁹¹. Si le manque d'unité en matière d'évaluation semble se traduire aussi par une certaine hétérogénéité dans la consignation des résultats, l'existence d'une telle initiative témoigne donc d'une réelle volonté de la part des enseignants d'aboutir à davantage de synthèse et que pour cela, ces derniers n'hésitent pas à prendre le problème à bras le corps en cherchant eux-mêmes des solutions.

Aussi, lorsque le Haut-commissariat propose de construire une fiche d'EP par le biais de la commission technique constituée à cette fin, l'accueil réservé à cette résolution est plutôt favorable, même si les expérimentateurs émettent parfois quelques réserves. De manière quasi unanime, ceux-ci déplorent notamment que les performances ne sont suivies que sur trois

¹¹⁸⁸ CAC, versement 19860403/1-3. Note du Haut-commissaire à la jeunesse et aux sports adressée aux Recteurs d'académie, portant sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et datée du 28 août 1962.

¹¹⁸⁹ *Ibid.*, Rapport de l'Inspecteur Pédagogique Principal Hamelin sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 9 juillet 1963.

¹¹⁹⁰ *Ibid.*, Rapport du Proviseur du Lycée d'État de garçons d'Angoulême sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 27 mai 1963.

¹¹⁹¹ *Ibid.*, Rapport du Proviseur du Lycée Pierre Loti de Rochefort sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 9 mai 1963.

années seulement, alors qu'il eut été préférable que cela puisse se faire sur l'ensemble de la scolarité, afin que l'éducateur ait une vue globale sur les éventuels progrès ou régressions de ses classes. À l'inverse de ce que propose le modèle à l'essai, « *sur une courbe de résultats continue pour chaque spécialité, les progrès réalisés seraient mieux appréciés par rapport aux différentes étapes morphologiques* »¹¹⁹². De ce point de vue, le rapporteur du lycée d'État de garçons d'Angoulême juge d'ailleurs la fiche bien trop petite et rapidement illisible dès lors que les informations portées dessus s'accroissent. Son utilisation par les élèves est donc rendue compliquée. Mais au-delà de ces quelques réserves, les critiques les plus sévères portent surtout sur l'emploi de la table Letessier comme support d'une représentation graphique construite de la manière suivante : en abscisses, les différentes spécialités (courses, sauts, lancers, grimper), et en ordonnées, les points de cotation. Par ce procédé, les aptitudes physiques des élèves sont donc traduites sous la forme d'une courbe dont « *les sommets [...] correspondent à un nombre de points et non aux performances réalisées sur le terrain, qui n'apparaissent pas en toutes lettres sur la feuille* »¹¹⁹³. En d'autres termes, là où Jean Letessier voit une solution permettant de superposer des résultats de nature différente et de tout regrouper sur un seul et même graphique pour en faciliter la lecture, certains expérimentateurs jugent la tâche bien trop complexe et surtout inopérante sur le plan pédagogique. Pour Monsieur Bello, enseignant d'EP au lycée Louis Vincent de Metz, l'emploi de la table représente « *un surcroît de travail pour le professeur de traduire les performances en points Letessier [et] rend [...] la lecture difficile et peu révélatrice* »¹¹⁹⁴. Mais surtout, elle bouleverse tous les repères sur lesquels ils étaient jusqu'alors habitués à fonder leur jugement pour laisser place à de nouveaux indices bien moins significatifs à leurs yeux. Comme tous les temps de courses, distances de sauts, de lancers ou éventuelles notes sur vingt disparaissent désormais au profit de points de cotation dont personne ne sait vraiment à quoi ils correspondent, le code commun lentement élaboré entre les professeurs et leurs élèves se transforme pour être reconfiguré, troublant les habitudes des premiers autant que celles des seconds. Témoignage de ces difficultés, l'un des rapporteurs du lycée de Montélimar considère par exemple que « *si l'élève (le garçon surtout) s'intéresse à ses records personnels et apprécie les gains de quelques centimètres en hauteur, longueur ou lancer, de quelques dixièmes de secondes en course ou grimper, il est beaucoup moins*

¹¹⁹² *Ibid.*, Rapport de l'Inspecteur Pédagogique Principal Hamelin sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 9 juillet 1963.

¹¹⁹³ *Ibid.*, Rapport du Proviseur du Lycée d'État de garçons d'Angoulême sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 27 mai 1963.

¹¹⁹⁴ *Ibid.*, Rapport des enseignants du Lycée Technique d'État de Metz sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 6 août 1963.

sensible au gain d'une dizaine de points Letessier »¹¹⁹⁵. De son côté, Madame Sprecher juge que le traditionnel relevé de performances brutes reste encore la meilleure solution pour maintenir l'intérêt des jeunes : « *qu'une élève sache qu'elle sautait 1.05m l'année précédente et qu'elle franchit 1.10m l'année suivante est une notion plus concrète, plus pratique que de savoir qu'elle valait 220 points et qu'elle vaut 240 points ensuite* »¹¹⁹⁶. Enfin, sur un plan plus pratique cette fois, d'autres professeurs regrettent que la cotation du graphique proposé sur la fiche ne descende pas en-dessous des 80 points alors que « *dans les classes de 6^{ème}, particulièrement chez les filles, certaines performances ne rapportent que 40, 50 ou 60 points, d'où l'impossibilité de les faire figurer sur ce document* »¹¹⁹⁷. Quand on sait par ailleurs que certains établissements ne disposent pas de la table Letessier, mais aussi que celle-ci est sujette à réactualisation¹¹⁹⁸, ou bien encore que la fiche n'accorde guère de place à certaines APS pourtant enseignées dans les établissements (sports collectifs, gymnastique, natation), on devine que les obstacles subsistent et que la découverte de la solution idéale n'est pas encore à l'ordre du jour. Malgré cela, Maurice Herzog décide tout de même de généraliser la fiche d'EP pour la rentrée scolaire 1963-1964, prélude à la mise en place, l'année suivante, d'un véritable livret sportif scolaire spécialement dédié à l'EP. Dorénavant, les performances des élèves « *sur le 1.000m ou au lancer du poids seront aussi minutieusement consignées que leurs notes de version latine, [élément capital pour une] discipline aussi sérieuse que les mathématiques, le français ou le latin, depuis qu'elle figure comme matière obligatoire aux épreuves du baccalauréat* »¹¹⁹⁹. En définitive, la diffusion de la table Letessier en EP n'est donc pas un épiphénomène. Elle rejaillit même directement sur l'enseignement des courses, des sauts et des lancers à l'école en homogénéisant et en normalisant les pratiques docimologiques. Associée à l'usage de carnets, fiches ou autres feuilles d'examens, elle fait de l'athlétisme un sport systématiquement associé à la sanction et au jugement de la valeur physique, contribuant par la même occasion à en faire une figure imposée de l'EP scolaire.

¹¹⁹⁵ *Ibid.*, Rapport de Monsieur Boule, professeur d'EP au lycée de Montélimar sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 12 juillet 1963.

¹¹⁹⁶ *Ibid.*, Rapport de Madame Sprecher, professeur d'EP au lycée Jules Ferry de Chambéry sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 21 juin 1963.

¹¹⁹⁷ *Ibid.*, Rapport du Proviseur du Lycée mixte de Chasseneuil sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 28 mai 1963.

¹¹⁹⁸ Ceci pose un problème de taille car si les graphiques sont établis sur plusieurs années à partir d'éditions différentes de la table Letessier, alors ils n'ont plus vraiment de sens puisque la cotation sur laquelle ils se fondent n'est plus la même.

¹¹⁹⁹ *France Soir* du 10 février 1963.

3.3. Vers une homogénéisation des épreuves et des barèmes d'EP aux examens scolaires

Suite aux avancées générées par le décret du 26 mars 1941 (cf. supra, chapitre 2, §.2.4.2), les tentatives sont nombreuses pour pousser encore plus loin la scolarisation de l'EP et pour l'imposer comme une épreuve désormais obligatoire au baccalauréat. Dès 1946, le Comité Consultatif National d'Hygiène Scolaire et Universitaire émet en effet le souhait d'y parvenir en vue de lutter contre le surmenage intellectuel, mais la tentative reste infructueuse. Deux ans plus tard, l'idée d'un BSS adapté à l'âge du candidat et nécessaire à l'inscription pour l'examen de fin d'études secondaires est examinée, mais là encore, alors que la proposition est d'abord acceptée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement, celui du second degré décide finalement de la rejeter. À cet égard, quelques institutionnels voient encore d'un trop mauvais œil le potentiel avènement d'un « baccalauréat du muscle » et se refusent à ce que les aptitudes à la course ou au lancer puissent venir concurrencer l'importance d'une version latine ou d'une dissertation philosophique. En 1953, au moment où la relance de l'athlétisme national s'expose comme l'une des priorités de la part des autorités en charge de la Jeunesse et des Sports (cf. supra, chapitre 2, §.3.4.2), le Ministre de l'Éducation nationale André Marie réaffirme le point de vue de ses prédécesseurs et montre toute sa détermination à voir le dossier enfin aboutir : « *en ce qui concerne le baccalauréat, il reste que l'EP est la seule des disciplines obligatoires tout au long de la scolarité qui n'y fasse pas l'objet d'une épreuve imposée à tous. L'épreuve actuellement facultative doit devenir obligatoire* »¹²⁰⁰. Mais une fois n'est pas coutume, la tentative se solde par un nouvel échec et comme les réticences sont fortes et que l'enseignement de l'EP est encore loin d'être effectif dans tous les établissements scolaires, la résolution demeure à l'état de projet et la scolarisation de la discipline par le biais des examens est toujours au point mort. Au rang des obstacles empêchant la concrétisation de toutes ces initiatives, que celles-ci soient en lien direct avec le baccalauréat ou avec n'importe quel autre examen scolaire, les pouvoirs publics, comme les parents d'élèves, craignent d'abord que cela engendre une surcharge de travail trop difficile à supporter pour de jeunes organismes déjà fatigués par la lourdeur du programme scolaire. En outre, les déficits matériels sont tels que les enseignants du primaire autant que ceux du secondaire et du supérieur, n'exercent pas dans des conditions d'organisation suffisantes pour obtenir de leurs élèves une progression rigoureuse. Sur ce plan, aucune équité ne peut donc être garantie. Enfin, selon Gaston Roux, « *l'argument essentiel des adversaires de l'introduction d'une épreuve d'EP aux examens sanctionnant des études du premier ou du second degré, consista dans leur refus de principe de faire concourir ensemble valeur*

¹²⁰⁰ Conférence de presse d'André Marie, *EPS* n°17, octobre 1953, pp.45-46.

physique et valeur intellectuelle, de permettre à la première de compenser éventuellement l'insuffisance de la seconde et d'admettre qu'une faiblesse dans les exercices physiques puisse compromettre les résultats d'un élève valable dans les disciplines intellectuelles »¹²⁰¹. Il semble donc que la tendance au conservatisme dont témoigne l'école républicaine française contribue à faire prioritairement des diplômes un espace de valorisation des qualités intellectuelles, et que dans ces conditions, l'insertion d'épreuves sportives dans les programmes apparaît des plus improbables. Mais si toutes ces difficultés s'apparentent avant tout à des considérations d'ordre général, il ne faut pas perdre de vue que l'examen relève aussi de certaines caractéristiques techniques et que, là encore, les difficultés sont importantes. Comme l'illustrent les résultats de l'enquête menée par le SNEP en 1951 au sujet du baccalauréat, non seulement « *les épreuves physiques actuelles ne donnent satisfaction à personne parce qu'elles ne sont pas la sanction d'une "éducation physique" et font trop appel aux qualités naturelles des candidats* »¹²⁰², mais surtout, les enseignants sondés jugent nécessaire de revoir entièrement les barèmes ainsi que leur correspondance selon les sexes¹²⁰³. Or, tant que l'on n'opte pas pour le principe d'une plus grande homogénéité dans les mises en œuvre, l'examen ne peut pas remplir ses deux fonctions principales : fixer d'une part des moyennes ou des normes pour classer les individus ; générer d'autre part « *la constitution d'un système comparatif qui permet la mesure de phénomènes globaux [...], l'estimation des écarts des individus les uns par rapport aux autres, [ou bien encore] leur répartition dans une population* »¹²⁰⁴. De ce point de vue, il faut bien avouer que jusqu'à la fin des années 1950, la grande disparité que connaît l'EP sur le plan des épreuves ou des barèmes empêche de répondre à toutes ces exigences. Mais là encore, l'avènement de la table Letessier va changer la donne.

Dès 1957, avant même que l'édition initiale ne soit publiée, un premier travail d'harmonisation commence dans le but de rendre les épreuves d'EP aux examens plus cohérentes, mais aussi dans celui d'établir des « *barèmes communs à plusieurs âges, permettant une cotation plus rapide par le groupement de toutes les performances sur un seul tableau* »¹²⁰⁵. Pour les personnalités concernées par ce problème, la solution doit d'abord être pragmatique et faciliter la tâche des examinateurs. À cette fin, certains membres du groupe

¹²⁰¹ CAC, versement 19790794/1. Roux, Gaston, « L'éducation physique aux examens » (document non daté).

¹²⁰² *Bulletin du Syndicat National des Professeurs d'Éducation Physique de l'Enseignement Public* n°25, février-mars 1951, p.24.

¹²⁰³ Les barèmes sont jugés défavorables aux filles. Il est donc demandé qu'ils soient revus afin d'être plus attractifs.

¹²⁰⁴ Foucault, Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, p.223.

¹²⁰⁵ Cettour, Henri, « Appréciation de la valeur physique. L'éducation physique aux examens », *EPS*, n°34, mars 1957, pp.52-53.

d'étude n°5 sont conviés à participer aux travaux d'une commission pédagogique nationale¹²⁰⁶, travaux à l'issue desquels il est demandé « *que soit mis à l'étude un projet complet d'appréciation de la valeur physique basé sur la table Letessier [...]. Nous devons souhaiter que ce projet soit pris en considération, et que, sans précipitation, mais aussi sans atermoiements, il soit appliqué* »¹²⁰⁷. Mais en attendant que l'outil ait passé avec succès le test du terrain et que les directives officielles aient suffisamment évolué pour aboutir au changement, quelques adaptations de surface sont proposées, notamment en sprint, aux lancers et au grimper de corde, disciplines où les disparités sont importantes (cf. tableau 4).

Garçons							Filles					
<i>Course de vitesse (en m)</i>							<i>Course de vitesse (en m)</i>					
Âge	BSS	BEPC	Bac	CAP	BSP	Projet	BSS	BEPC	Bac	CAP	BSP	Projet
14	50				50		50				50	
15	60	60			60	60	60	60			50	50
16		60	60		60			60	60		60	
17		80	80	80	80			60	60	60	60	
18			80	80	80	80			60	60	60	60
19 +			100	100	100				60	60	60	
<i>Lancer du poids (en kg)</i>							<i>Lancer du poids (en kg)</i>					
14	3				3	3	2				2	
15	4	4			4	4	2	2			2	
16		4	4		4			2	2		3	3
17		4	4	5	5			3	3	3	3	
18			5	5	5	5			3	3	3	
19 +			5	5	5				3	3	4	
<i>Grimper de corde</i> (B = bras seuls) (BJ = bras et jambes)							<i>Lancer de balles</i>					
							Bac sur cible 2x2 à		BSP		Projet sur cible 2x2 à	
14	BJ				BJ		11.50m		Lancer de distance		10m	10 balles 2 points par balle
15	BJ	BJ		B	Libre 6m = 2x3m Distance et temps limité à 30''	11.50m		11m				
16		BJ	BJ	B		15		12m				
17		BJ	BJ	B		15		13m				
18			BJ	B		15		14m				
19 +			B	B		15						

Tableau 4 – Projet d'harmonisation des épreuves d'EP aux examens (1957)¹²⁰⁸

Pour la commission, « *ces modestes aménagements décevront, comme nous-mêmes, tous ceux qui sont aux prises avec les difficultés pratiques et qui voudraient voir réaliser une réforme profonde. Qu'ils se rassurent cependant : les améliorations et simplifications importantes, que seule permet la table Letessier, seront prochainement dans le projet en*

¹²⁰⁶ Nous n'avons pas réussi à identifier précisément quels étaient ces membres. Mais on peut légitimement penser que Jean Letessier en faisait partie.

¹²⁰⁷ Cettour, Henri, *op.cit.*, 1957, pp.52-53.

¹²⁰⁸ Cettour, Henri, *op.cit.*, 1957, pp.52-53. Un barème étalonné selon l'âge est joint au tableau que nous reproduisons ici.

préparation »¹²⁰⁹. Bien qu'incomplètes, les tentatives de réforme sont donc à l'ordre du jour. Mais si les responsables en charge de la Jeunesse et des Sports sous la IV^{ème} République ne parviennent pas à faire aboutir les intentions, ceux de la V^{ème} vont, en revanche, largement s'appuyer sur les travaux initiés par leurs prédécesseurs dans le but de les concrétiser. À partir de 1958, au moment où la mise en place de l'école moyenne pousse à l'unification des lieux d'enseignement (cf. supra, chapitre 2, §.4.2) et des programmes, les réformes de l'école aident en effet à faire aboutir celles de l'EP. C'est donc dans ce contexte bien précis que se pose la question de l'harmonisation des épreuves sportives dans les différents examens scolaires. Au cours d'une audience qu'il accorde au SNEP le 17 décembre 1958, Maurice Herzog dit à ce sujet vouloir « *revaloriser les épreuves physiques dans les examens et concours et créer un test permettant d'établir chaque année le niveau physique des jeunes français. Un brevet sportif populaire rénové pourrait devenir le "thermomètre" de cette valeur physique* »¹²¹⁰. Pour parvenir à ses fins, le Haut-commissaire profite alors d'une conjoncture lui étant doublement favorable et propose que l'enseignement de l'EP soit sanctionné par des épreuves strictement définies à tous les niveaux de la scolarité. Autrement dit, celui-ci bénéficie non seulement de l'orientation générale portée par la réforme Berthoin, mais il peut en outre s'appuyer sur les résultats concrets de tout le travail accumulé depuis 1952 par le groupe d'études n°5. Ainsi, au primaire, il suggère par exemple la mise en place d'un certificat de valeur physique pour les CM2, les classes terminales et les cours complémentaires¹²¹¹. Dans les lycées généraux et techniques, il est dit que « *l'éducation physique doit être sanctionné à tous les examens. Cette sanction doit être la même pour tous les candidats aux différents examens qu'affrontent les élèves d'un âge moyen comparable. Le programme des épreuves sera élaboré par le Haut-commissariat et leur sanction uniforme fera l'objet d'un accord avec les Directions régionales intéressées* »¹²¹². En filigrane de ces propos, il semble que la table Letessier permette aux pouvoirs publics d'envisager désormais de nouvelles orientations, puisque c'est grâce à elle qu'une plus grande homogénéité devient possible.

Dans les faits, cette tentative d'unification des brevets et des barèmes débouche sur une proposition concrète du groupe d'études n°5, sous la forme du Certificat de Capacité Athlétique (CCA), sorte de brevet où toutes les épreuves sont cotées à la table Letessier et qui peut, à lui seul, apporter « *les simplifications que nous souhaitons tous (unification des*

¹²⁰⁹ *Id.*

¹²¹⁰ *Bulletin du Syndicat National des Professeurs d'Éducation Physique de l'Enseignement Public* n°65, novembre-décembre 1958, p.3.

¹²¹¹ Maurice Herzog propose l'établissement d'un certificat de valeur physique premier degré pour les CM2 et d'un certificat de valeur physique deuxième degré pour les classes terminales et les cours complémentaires.

¹²¹² CAC, versement 19771328/40. Projet de réforme de l'éducation physique, 26 juin 1959.

épreuves et des cotations) »¹²¹³. Sur la base de cinq spécialités pour les garçons et de quatre pour les filles, les rapporteurs du projet tentent avant tout de répondre aux prérogatives inhérentes à l'appréciation de la valeur physique (cf. tableau 5). Car « *si on veut faire avancer le problème du contrôle de l'EP, deux conditions doivent être réalisées : 1° détermination d'une série d'épreuves standards ; 2° cotation des performances d'après une table unique* »¹²¹⁴. De ce point de vue, l'association du CCA et de la table Letessier dans la perspective de les mettre tous deux au service d'une plus grande unité des épreuves d'EP aux examens scolaires, semble ouvrir la voie vers davantage de cohérence et de synthèse. En même temps qu'il permet de normaliser, d'unifier, de hiérarchiser, de comparer et de transcrire les résultats athlétiques de la masse des écoliers français, ce nouveau certificat contribue également à accentuer l'homomorphisme docimologique de l'EP vis-à-vis des autres disciplines d'enseignement. Tel est d'ailleurs le but recherché, comme en témoigne la limpidité des propos tenus à ce sujet dans la conclusion du rapport final : « *en résumé, ce projet a pour but : 1° de normaliser les procédés de cotation des performances athlétiques [...]; 2° d'unifier les moyens de contrôle, avantage appréciable en particulier dans le domaine scolaire ; 3° de créer un système hiérarchique de classement des valeurs athlétiques globales [...]; 4° de faciliter la transcription et l'utilisation des résultats ; 5° de favoriser les comparaisons entre individus et entre groupes* »¹²¹⁵.

CCA jeunes gens					
Âge	Vitesse	Saut	Lancer de poids	Grimper	Résistance
13-14 ans	50m	Hauteur ou Longueur	3kg ou 4kg	6 mètres (2x3m) chronométré	600m
15-16 ans	60m		4kg ou 5kg		
17-18 ans			5kg ou 6kg		
+ 19 ans			6kg ou 7kg		
CCA jeunes filles					
Âge	Vitesse	Saut	Lancer de poids	Grimper	
12-13 ans	50m	Hauteur	2kg ou 3kg	6 mètres (2x3m) chronométré	
14-15 ans			3kg		
16-17 ans	60m		3kg ou 4kg		
+18 ans					

Tableau 5 – Proposition initiale du CCA par le groupe d'études n°5 (1959)¹²¹⁶

¹²¹³ Cettour, Henri & Letessier, Jean, *op.cit.*, 1959, pp.19-23.

¹²¹⁴ CAC, versement 19780581/12. Rapport du groupe d'étude n°5 sur l'appréciation de la valeur physique et sur le Certificat de Capacité Athlétique. Document non daté mais probablement aux alentours de mars-juillet 1959 puisque l'on retrouve de larges morceaux de ce rapport au sein des trois articles parus dans la revue *EPS* à ce moment là : Cettour, Henri & Letessier, Jean, *op.cit.*, 1959, pp.19-23 ; Cettour Henri, « Pentathlon athlétique. Notations, classements. Application au domaine scolaire », *EPS*, n°45, mai 1959, pp.20-22 ; Cettour, Henri, « Pentathlon athlétique », *EPS*, n°46, juillet 1959, pp.18-20.

¹²¹⁵ *Id.*

¹²¹⁶ Cettour, Henri & Letessier, Jean, *op.cit.*, 1959, pp.19-23.

En définitive, par le biais du CCA, les responsables du groupe n°5 témoignent qu'ils sont avant tout le pur produit de leur époque et que leur proposition s'inscrit parfaitement dans le contexte ambiant. En effet, en décidant de rompre avec le principe de la performance plancher chère au BSP, ces derniers montrent tout d'abord que le temps n'est plus à l'acquisition d'une valeur physique minimale, mais bien à celle d'une culture sportive au sens propre du terme, c'est-à-dire favorable à la valorisation du record (cf. infra, §.3.4). Avec le nouveau système de cotation mis en place, l'élève « *ne cherche pas, comme au BSP, à atteindre le degré correspondant à son âge, mais le degré le plus élevé possible* »¹²¹⁷. Ainsi, la disparition des minimas permet-elle non seulement d'éviter toute forme d'échec, mais en plus, elle fait voler en éclats l'ensemble des tabous liés à l'expression maximale du potentiel athlétique de chaque jeune. En second lieu, il semble qu'en faisant le choix des épreuves d'athlétisme, tout en revendiquant par ailleurs le respect des règlements officiels et des catégories d'âges en vigueur dans la plupart des fédérations, les promoteurs du projet revendiquent aussi clairement leur volonté de défendre la diffusion de la méthode sportive en EP. Car dès lors qu'ils proposent la généralisation du CCA comme base des épreuves physiques aux examens scolaires, leur synergie est totale vis-à-vis de la ligne politique défendue par Maurice Herzog, c'est-à-dire « *atténuer, dans la mesure du possible, les barrières traditionnelles entre éducation physique et sport, entre secteurs scolaires et non scolaires et celles existant entre disciplines dites intellectuelles et disciplines dites physiques* »¹²¹⁸. Enfin, en rendant effectives les correspondances de cotation entre les disciplines athlétiques, la table Letessier permet aussi au CCA de coller à l'esprit des instructions de 1945 qui, sur le plan du contrôle des résultats, stipulent bien que « *la notation des performances sera faite par chaque professeur selon les méthodes qui lui sont habituelles. Il n'a pas semblé opportun d'imposer un barème unique, car il reste encore parmi les élèves d'un même âge trop de diversité de conditions dont on est obligé de tenir compte* »¹²¹⁹. Autrement dit, étant donné que le nouvel outil rend possibles des conversions qui jusqu'à présent ne l'étaient pas, tout en autorisant le remplacement d'une épreuve par une autre sans perte de cohérence en termes d'évaluation, il ouvre également la voie vers une plus grande liberté pédagogique : « *ces possibilités de substitution se révèlent fort intéressantes pour l'adaptation aux conditions matérielles et au degré de développement et d'entraînement des sujets. Par exemple, si une piste ne permet pas de course de vitesse supérieure à 50m, il est*

¹²¹⁷ *Id.*

¹²¹⁸ CAC, versement 19771328/40. Projet de réforme de l'éducation physique, 26 juin 1959.

¹²¹⁹ IO 1945, BOEN n°49 de 1945, pp.3343-3350.

tout de même possible d’y juger tous les athlètes sans distinction d’âge et de capacité »¹²²⁰. Pour l’ensemble de ces raisons au moins, le CCA apparaît donc bien comme un outil en accord avec son temps, mais surtout susceptible, aux yeux de ses promoteurs, de mettre le vieux BSP au rebut.

		Vitesse	Saut	Poids	Grimper (2x3m)	Résistance
Garçons	Minimes	60m	Hauteur	4kg	Libre limité à 30’’	600m
	Cadets					
	Juniors			5kg	Chronométré	
	Seniors					
Filles	Minimes	50m	Hauteur	3kg	Libre limité à 30’’	À introduire ultérieurement (500m environ)
	Cadettes					
	Juniors			4kg	Chronométré	
	Seniors					

Tableau 6 – Version du CCA proposée pour les examens scolaires (1959)¹²²¹

Expression de cette relative modernité, la sous-commission scolaire du CCA émet le vœu que celui-ci soit généralisé « à tous les examens. Le système Letessier, qui prévoit une notation en fonction de l’âge et du sexe du candidat, harmonisera les barèmes appliqués jusqu’ici »¹²²². Bien que sa forme soit légèrement différente de celle du certificat initial, la commission médicale de la réforme de l’EP ayant jugé la course de résistance peu recommandable pour les plus jeunes, la résolution est prise de passer à quatre épreuves au lieu de cinq et de tester la formule dans deux départements (cf. tableau 6). Au cours de l’année scolaire 1960-1961, une phase expérimentale est donc mise en place et, à cette occasion, 6.341 CCA sont délivrés aux élèves des trente établissements vosgiens et charentais y ayant participé¹²²³. Forte de ces résultats, l’expérience est renouvelée l’année suivante pour être étendue cette fois à un département par académie. Mais alors même que six d’entre eux seulement ont fait remonter leurs statistiques, le rapport est déjà scellé et enregistre des effets très positifs¹²²⁴. Les témoignages choisis par les membres de la commission à cet égard ne relèvent d’ailleurs d’aucune ambiguïté quant à leurs intentions prioritaires, à savoir de remplacer le BSP. Pour M. Corroyer, maître d’EP au Collège d’Enseignement Technique d’Agen, « il serait souhaitable de supprimer le BSP et les triatlons et de conserver uniquement le Certificat de Capacité Athlétique, ce qui permettrait aux élèves de contrôler de

¹²²⁰ CAC, versement 19780581/12. Rapport du groupe d’étude n°5 sur l’appréciation de la valeur physique et sur le Certificat de Capacité Athlétique. Document non daté.

¹²²¹ CAC, versement 19780581/12. PV de réunion de la sous-commission scolaire du CCA (8 septembre 1959).

¹²²² *Id.*

¹²²³ CAC, versement 19780581/12. Compte-rendu de l’expérience CCA 1962.

¹²²⁴ 158 établissements ont participé à l’expérience et 36.042 CCA sont délivrés pour six départements.

façon plus sûre l'amélioration de leurs performances »¹²²⁵. De même, pour Mme Porcher, du lycée de jeunes filles de Thionville, « *ce certificat paraît plus intéressant et plus juste que le BSP. Il devrait le remplacer* »¹²²⁶. Enfin, sur le plan pédagogique, les filles semblent lui être plutôt favorables puisqu'il y a « *moins d'éliminées et surtout, elles ont leurs performances notées et comparent d'une année à l'autre* »¹²²⁷. Dans ces conditions propices au changement, le CCA attire donc l'attention des pouvoirs publics qui, après avoir vainement tenté l'homogénéisation des épreuves et des barèmes, trouvent ici une solution « clé en mains » à leurs problèmes. Et même si ces derniers décident finalement de ne pas concrétiser le projet sous son appellation d'origine, c'est pourtant bien lui qui leur sert de base pour définir l'orientation générale des arrêtés du 10 août 1967, relatifs à l'organisation des épreuves sportives dans les différents concours et examens scolaires. Comme le stipule la circulaire d'application, « *les modifications apportées par ces arrêtés traduisent le souci d'harmoniser les épreuves auxquelles sont soumis les élèves des établissements scolaires en les insérant dans la progression d'un programme d'enseignement* »¹²²⁸. Désormais, en plus du grimper, les épreuves d'athlétisme sont obligatoires presque partout¹²²⁹ et s'accordent exactement sur celles « *du sport scolaire et du Brevet Sportif Populaire pour les catégories correspondant à l'âge moyen des candidat(e)s à l'examen [...]. [En outre], chaque performance athlétique est traduite en points, par référence à une échelle de cotation unique* »¹²³⁰. Au final, grâce à l'opportunité offerte à la fois par le modèle du CCA et la table Letessier, ces différents arrêtés signent une forme d'aboutissement. Par leur intermédiaire, la mise à plat tant attendue depuis le début des années 1950 se concrétise, et en cette fin d'année 1967, toutes les épreuves d'athlétisme aux examens de l'enseignement secondaire français sont désormais strictement unifiées et normalisées sur le plan docimologique (cf. tableaux 7 et 8).

¹²²⁵ CAC, versement 19780581/12. Compte-rendu de l'expérience CCA 1962.

¹²²⁶ *Id.*

¹²²⁷ *Id.* Témoignage de Mme Eschenbrennes, professeur d'EP au lycée mixte de Saint-Dié.

¹²²⁸ CAC, versement 19860449/7. Circulaire d'application des arrêtés du 10 août 1967 portant sur l'organisation des épreuves sportives dans les différents concours et examens scolaires.

¹²²⁹ Au baccalauréat, l'athlétisme, la natation et la gymnastique constituent trois options. Au moment de leur inscription, les candidat(e)s choisissent une option principale et une option secondaire. L'athlétisme n'est donc pas obligatoire au baccalauréat, mais il l'est dans tous les autres examens scolaires.

¹²³⁰ Arrêtés du 10 août 1967, BOEN n°41 du 2 novembre 1967, pp.2595-2622.

BSS 1^{er} degré		
<i>Épreuves masculines</i>	60m – Hauteur – Poids 3kg Grimper chronométré (2x5m)	Athlétisme obligatoire Gymnastique obligatoire Natation facultative
<i>Épreuves féminines</i>	60m – Hauteur Poids 3kg ou grimper chronométré (5m)	
Brevet Élémentaire		
<i>Épreuves masculines</i>	80m – Hauteur – Poids 5kg Grimper chronométré (2x5m)	Athlétisme obligatoire Gymnastique obligatoire Natation facultative
<i>Épreuves féminines</i>	60m – Hauteur Poids 4kg ou grimper chronométré (5m)	
Brevet d'Études du Premier Cycle		
<i>Épreuves masculines</i>	60m – Hauteur – Poids 4kg Grimper chronométré (2x5m)	Athlétisme obligatoire Gymnastique obligatoire Natation facultative
<i>Épreuves féminines</i>	60m – Hauteur Poids 3kg ou grimper chronométré (5m)	
Certificat d'Aptitude Professionnelle		
<i>Épreuves masculines</i>	80m – Hauteur – Poids 5kg 1.000m ou grimper chronométré (2x5m)	Athlétisme obligatoire Gymnastique facultative Natation facultative
<i>Épreuves féminines</i>	60m – Hauteur Poids 4kg ou grimper chronométré (5m)	
Examens sanctionnant les études du second cycle sauf baccalauréat		
<i>Épreuves masculines</i>	80m – Hauteur – Poids 5kg 1.000m ou grimper chronométré (2x5m)	Athlétisme obligatoire Gymnastique facultative Natation facultative
<i>Épreuves féminines</i>	60m – Hauteur Poids 4kg ou grimper chronométré (5m)	
Baccalauréat		
<i>Épreuves masculines</i>	80m – Hauteur – Poids 5kg 1.000m ou grimper chronométré (2x5m)	Athlétisme Gymnastique Natation (deux épreuves sur trois)
<i>Épreuves féminines</i>	60m – Hauteur Poids 4kg ou grimper chronométré (5m)	

Tableau 7 – Synthèse des arrêtés du 10 août 1967

<i>Élève masculin se présentant à l'épreuve d'athlétisme du CAP</i>
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève réalise 10'' au 80m, 1.45m au saut en hauteur, 8.60m au poids de 5kg et 3'20 au 1.000m. - Ces performances sont respectivement cotées à 37, 34, 31 et 31 points à la table Letessier, soit un total de 133 points. - Pour un total de 133 points, l'élève obtient une note de 17/20, ce qui équivaut au 1^{er} degré du BSP supérieur.
<i>Élève féminine se présentant à l'épreuve d'athlétisme du BEPC</i>
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève réalise 11''1 au 60m, 0.90m au saut en hauteur et 5.90m au poids de 3kg. - Ces performances sont respectivement cotées à 13, 16 et 19 points à la table Letessier, soit un total de 48 points. - Pour un total de 48 points, l'élève obtient une note de 08/20, ce qui équivaut au BSP 5^{ème} degré.
<i>Élève féminine se présentant à l'épreuve d'athlétisme du Baccalauréat</i>
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève réalise 9'' au 60m, 1.11m au saut en hauteur et 10.60m au poids de 4kg. - Ces performances sont respectivement cotées à 27, 24 et 33 points à la table Letessier, soit un total de 84 points. - Pour un total de 84 points, l'élève obtient une note de 19/20.

Tableau 8 – Illustration de la notation en athlétisme à la table Letessier, selon les arrêtés du 10 août 1967

3.4. La mort annoncée du Brevet Sportif Populaire

Entre 1941 et 1967, les multiples épreuves de propagande organisées de concert par l'ensemble des fédérations sportives scolaires, autonomes ou affinitaires, jouent un rôle majeur dans la démocratisation d'un accès des jeunes à l'athlétisme (cf. infra, chapitre 5). Parmi elles, le Brevet Sportif Populaire (BSP) incarne sans doute celle répondant le mieux à la volonté de promouvoir une « *pratique sportive de masse* »¹²³¹ à base de courses, de sauts et de lancers¹²³². À une époque où la démonstration de la vitalité collective d'une nation compte beaucoup sur le plan des relations internationales, le poids de cette manifestation est tel que la quantité de diplômes délivrés apparaît tout aussi importante aux yeux des responsables de la Jeunesse et des Sports, que le nombre de médailles gagnées aux Jeux Olympiques. Au moins pour cette raison, l'importance qu'il occupe dans l'enseignement de l'EP scolaire mérite donc que l'on s'y attarde¹²³³.

3.4.1. Du brevet d'hygiène au brevet sportif : une lente transformation (1937-1959)

Institué par le décret du 10 mars 1937, le BSP constitue, avec les congés payés¹²³⁴, une ligne majeure de l'œuvre politique menée par le Front Populaire en matière de sport et de loisir. Mais dans les faits, son objectif prioritaire demeure avant tout de permettre une surveillance étroite de l'état de santé des enfants scolarisés, préoccupation centrale aux yeux d'Henri Sellier¹²³⁵. Sur fond d'athlétisme complet (cf. supra, chapitre 1, §.3.3), il s'agit non seulement pour les autorités « *de populariser et de légitimer l'exercice physique en le couronnant d'une sorte d'équivalent du certificat d'études* »¹²³⁶, mais également de répondre à des impératifs de santé publique. Dans ces conditions, sa création s'enracine autour de quatre principaux objectifs : le développement du sport de masse, la lutte contre la dégénérescence physique de l'individu, le plein usage des équipements sportifs et le maintien d'une défense nationale suffisamment solide pour préserver le pays contre la menace

¹²³¹ Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, « Une action politique en faveur d'une pratique sportive de masse. Le cas du brevet sportif populaire en France (1937-1978) », *Stadion, International journal of the history of sport*, vol.36, 2010(b).

¹²³² Ainsi que le grimper de corde.

¹²³³ Le BSP est une épreuve athlétique de masse. Il aurait donc pu mériter de figurer dans le chapitre 5. Mais comme il s'agit de voir en quoi la table Letessier a contribué à sa transformation, il est inclus dans le chapitre traitant des enjeux docimologiques.

¹²³⁴ Rauch, André, *op.cit.*, 1996.

¹²³⁵ Ministre de la santé du Front Populaire.

¹²³⁶ Ory, Pascal, *op.cit.*, 1994, p.663.

extérieure¹²³⁷. Comme en témoigne cet extrait du rapport adressé au Président de la République le 9 mars 1937, le BSP est d'abord là pour permettre à chaque participant de faire la preuve d'un état de santé acceptable : « *sans méconnaître le grand intérêt des compétitions sportives réservées à une élite, nous estimons indispensable d'amener la masse des Français et des Françaises à prendre souci de leur santé et de leur développement physique en préparant puis en subissant des épreuves dont les conditions, pour éloignées qu'elles soient des records, sont suffisantes pour témoigner d'un bon état physique [...]. En créant le BSP, c'est à un effort national de rénovation physique que nous entendons convier tous ceux qui ont la charge de la jeunesse française et le souci de l'avenir de notre pays* »¹²³⁸. Pour le Capitaine André Clayeux, Président de la commission permanente du BSP et cheville ouvrière du projet, le but n'est pas « *de créer des champions, mais simplement de provoquer dans les masses de la jeunesse un mouvement vers l'éducation physique et l'initiation sportive* »¹²³⁹. Au départ, le BSP ne s'organise donc pas autour d'une logique de productivité sportive et sa fonction n'est ni celle de la détection, ni celle de la sélection. Il est d'abord une œuvre d'hygiène, doté d'un niveau d'exigence plutôt faible puisque les performances requises pour son obtention correspondent globalement à celles que Georges Hébert qualifie de « *base du débrouillage* »¹²⁴⁰. À travers lui, la santé prime sur l'élitisme et le principe de la performance plancher est alors retenu pour fixer une limite en-dessous de laquelle l'individu est considéré comme physiquement déficient¹²⁴¹ (cf. tableau 9).

¹²³⁷ Lassus, Marianne, *op.cit.*, 2007.

¹²³⁸ Rapport du 9 mars 1937 sur le BSP, adressé par Léo Lagrange et Henri Sellier au Président de la République. Fascicule BSP, édition de 1946.

¹²³⁹ Clayeux, André, *Brevet Sportif Populaire, copie du règlement*, Paris, Sous-secrétariat d'Etat des Sports, Loisirs et EP, 1938, p.5.

¹²⁴⁰ Andrieu, Gilbert, « Vie et mort du Brevet Sportif Populaire », in Andrieu, Gilbert (sous la dir.), *op.cit.*, 1987, pp.61-68.

¹²⁴¹ Le candidat ne cherche donc pas à établir la meilleure performance possible, mais simplement à dépasser un seuil défini par le règlement.

BREVET MASCULIN							
Échelon	Âge	Hauteur	Poids	Vitesse	Grimper	Résistance	Natation
ECH 1	12-14 ans	0.80m	Balle – 10m 2 bras	40m – 9’’	B+J 3m	-	10m NL
ECH 2	15-17 ans	1.10m	5kg – 4m	60m – 10’’	Bras 2.50m	600m 2’20	10m NL
ECH 3	18-34 ans	1.20m	7kg – 6m	100m – 15’’	Bras 3m	1.000m 4’	25m NL
ECH 4	+34 ans	1.10m	7kg – 6m	-	Bras 3m	1.000m 4’20	25m NL
BREVET FEMININ							
ECH 1	12-14 ans	0.70m	Balle – 8m 2 bras	40m – 9’’	B+J 2.50m	-	10m NL
ECH 2	15-17 ans	0.80m	Balle – 10m 2 bras	50m – 10’’	B+J 3m	-	10m NL
ECH 3	18-34 ans	1m	4kg – 5.50m	60m – 11’’	B+J 3m	-	25m NL

Tableau 9 – Seuils de performances exigés pour le BSP (1937)

À ce titre, la culture athlétique délivrée aux élèves est donc encore assez éloignée de celle que l’on retrouve dans les clubs, car si les règlements utilisés sont proches de ceux en vigueur à la FFA, certaines différences sont criantes et témoignent de réelles césures. Dans les courses, par exemple, les candidats se voient notamment stoppés dans leur effort si la ligne d’arrivée n’est pas franchie au moment où le temps limite est dépassé. Au lancer du poids et au saut en hauteur, le minima est matérialisé tantôt par une ligne tracée au sol, tantôt par une barre que l’on positionne directement à la hauteur correspondant à la catégorie. Dans ce cas, trois essais sont accordés au candidat, un succès comme un échec n’autorisant aucune poursuite du concours. Ainsi, un élève dont les aptitudes dépassent largement les minima définis par le législateur ne peut jamais éprouver le plaisir de tutoyer ses limites et de sortir de cette expérience en ayant une idée précise de ce dont il est capable. À l’inverse, pour celui ou celle dont les capacités athlétiques sont nettement inférieures, la sanction est immédiate et les conséquences strictement identiques, voire encore pires puisque « *les membres du jury doivent, sauf empêchement majeur, inviter les candidats à se présenter à toutes les épreuves du BSP, même s’ils ont échoué à l’une d’entre elles* »¹²⁴². Quant à la tâche des organisateurs pour faire passer le brevet, elle semble relativement simple puisque grâce au choix de cette loi du « tout ou rien », le déroulement des épreuves est facilité et s’avère donc assez peu chronophage.

Plus tard, sous l’occupation, et dans la continuité des décisions prises par le Front Populaire, le principe même du brevet reste inscrit à l’ordre du jour : « *devenu national, comme tant d’autres choses, le brevet sera délivré par dizaine de milliers, d’autant que son*

¹²⁴² Brevet Sportif Populaire, règlement de l’édition 1955, p.20.

obtention est devenue préalable à la délivrance de toute licence sportive fédérale. Là encore, il s'agit d'une ancienne doléance déjà enregistrée avant-guerre, qui soulignait la nécessité d'une éducation physique générale et obligatoire qui s'imposait avant toute spécialisation sportive »¹²⁴³. Dans un esprit de rupture qui ne l'est que d'apparence, le décret du 25 mars 1941 transforme donc le BSP en Brevet Sportif National (BSN), afin de lui donner une coloration plus élitiste. Il s'agit aussi de faire de ce nouveau brevet, une institution plus marquée politiquement en formant des hommes forts et obéissants, pour lesquels l'athlétisme, en tant que « sport de base », devient un point de passage incontournable. Autrement dit, sous couvert d'un vernis idéologique, et même si, règlementairement, l'esprit de l'épreuve continue d'être celui du brevet d'hygiène, le CGEGS marque sa différence pour faire du BSN un outil de contrôle du mouvement sportif et de ses pratiquants : « *c'est dans l'athlétisme et la natation qu'ils [le footballeur, le rugbyman, le skieur] se plieront aux disciplines individuelles que ces sports requièrent, et se prépareront ainsi à accepter les disciplines collectives – soumission aux chefs, hiérarchie des valeurs, autorité du chef – qui doivent les élever moralement* »¹²⁴⁴. Bien que les nouveautés ne soient pas légion par rapport à la proposition initiale du Front Populaire, le gouvernement de Vichy témoigne cependant de certaines différences en donnant au brevet ses premières orientations sportives, initiative reprise d'ailleurs immédiatement après la Libération. Dès 1947, alors que l'appellation « BSP » est redevenue officielle¹²⁴⁵, la DGEPS décide d'instaurer un degré supérieur, accessible à tous les détenteurs d'un BSP 3^{ème}, 4^{ème} ou 5^{ème} échelon (cf. tableau 10). Par ce choix, un nouveau cap est franchi vers l'adoption d'une logique sportive plus compétitive, orientation confirmée l'année suivante avec la création de trois challenges¹²⁴⁶ : le challenge du Président de la République, qui met en confrontation tous les départements français¹²⁴⁷ ; le challenge de la Direction Générale de la Jeunesse et des Sports, pour le classement des meilleures associations sportives civiles¹²⁴⁸ ; le challenge du Ministre de l'Éducation nationale, avec une compétition pour les établissements de garçons et une autre pour les écoles de filles, où l'on rapporte, pour déterminer le vainqueur, le nombre de brevets obtenus par les élèves à l'effectif total en âge d'y prendre part¹²⁴⁹. Bien que la philosophie du BSP ait été quelque peu transformée depuis 1937, son organisation générale reste globalement identique et continue

¹²⁴³ Gay-Lescot, Jean-Louis, *op.cit.*, 1991, p.50.

¹²⁴⁴ *Éducation générale et sports* n°1, janvier-mars 1942, p.52. Cité par Lassus, Marianne, *op.cit.*, 2007, p.23.

¹²⁴⁵ Le décret du 11 mars 1946 rétablit l'appellation de « Brevet Sportif Populaire ».

¹²⁴⁶ Un quatrième challenge est instauré en 1949 pour les écoles militaires. Il s'agit du challenge des Armées.

¹²⁴⁷ On rapporte le nombre total de BSP obtenus dans le département à sa population totale. Le challenge est gardé durant un an par le département victorieux et reste définitivement acquis après trois victoires consécutives.

¹²⁴⁸ On regarde quelle est l'association qui a obtenu le plus grand nombre de BSP par rapport au nombre total de ses licenciés, sans distinction de catégorie.

¹²⁴⁹ Déduction faite des élèves reconnus inaptes par les services médicaux.

d'empêcher les élèves les plus doués de faire valoir leurs véritables aptitudes. Comme le précise le règlement de 1950, « les candidats qui ont été admis une année dans un échelon doivent être invités à repasser chaque année les épreuves dans ce même échelon jusqu'à ce que leur âge leur permette d'être candidats dans l'échelon suivant »¹²⁵⁰. Dans un contexte où les records sont à la mode (cf. supra, chapitre 1, §.4.2), on imagine combien cette recommandation puisse paraître à la fois restrictive et décourageante pour certains jeunes, largement capables de dépasser les minimas imposés.

BREVET MASCULIN							
Échelon	Âge	Hauteur	Poids	Vitesse	Grimper	Résistance	Natation
ECH 1	13-14 ans Minimes	0.90m	4kg – 4m 2 bras	50m – 9’’	B+J 3m	-	-
ECH 2	15-16 ans Cadets	1.00m	5kg – 4m 2 bras	60m – 10’’	Bras 2m	600m 2’10	-
ECH 3	17-18 ans Juniors	1.10m	5kg – 7m 1 bras	80m – 13’’	Bras 2m50	1.000m 4’	-
ECH 4	19-34 ans Seniors	1.20m	5kg – 8m 1 bras	100m – 15’’	Bras 3m	1.000m 3’50	-
ECH 5	+ 35 ans Vétérans	1.05m	5kg – 7.5 1bras	-	B+J 3m	1.000m 4’10	-
BSP Supérieur		1.40m	7kg – 8m 1 bras	100m – 13’’	Bras 3m – 6’’	1.000m 3’20	50m NL
BREVET FEMININ							
ECH 1	12-13 ans Minimes	0.70m	Balle 2 bras 10m	40m – 8’’	B+J 2m	-	-
ECH 2	14-15 ans Cadettes	0.80m	Balle 2 bras 12m	50m – 10’’	B+J 2m50	-	-
ECH 3	16-18 ans Juniors	0.90m	3kg – 4m 2 bras	60m – 11’’	B+J 3m00	-	-
ECH 4	+ 19 ans Seniors	1.00m	4kg – 5m 1 bras	60m – 10’’	B+J 3m00	-	-
BSP Supérieur		1.15m	4kg – 6.50m 1 bras	80m – 12’’3	B+J 3m – 8’’	-	50m NL

Tableau 10 – Seuils de performances exigés pour le BSP (1947)

Conscients que de telles limites sont susceptibles d'impacter négativement la motivation des élèves à passer le BSP, les pouvoirs publics décident alors de redynamiser ce dernier en lui conférant deux nouvelles orientations. La première porte sur les catégories d'âge et supprime les échelons primitifs en vigueur jusque-là pour les scinder en deux, dans le but d'encourager toujours plus de jeunes gens et de jeunes filles à revenir tenter leur chance et témoigner ainsi plus fréquemment de leurs progrès. Son objectif est double : offrir d'une part aux candidats des performances différentes à atteindre si possible chaque année et, d'autre part, éviter de décourager la masse des sujets peu ou pas entraînés en continuant à proposer des minima faciles à atteindre. À partir de 1952, les catégories minimales, cadets et juniors sont

¹²⁵⁰ Brevet Sportif Populaire, règlement de l'édition 1950, p.13.

donc ré-agencées selon six niveaux de performances plancher au lieu de trois (cf. tableau 11), ce qui bouleverse quelque peu l'organisation des jurys puisque leurs tâches se multiplient en conséquence¹²⁵¹.

BREVET MASCULIN							
Échelon	Âge	Hauteur	Poids	Vitesse	Grimper	Résistance	Natation
ECH 1 Minimes	13 ans	0.94m	3kg – 5.50m 1 bras	50m – 8’’4	B+J 3m	-	-
	14 ans	0.97m	3kg – 5.75m 1 bras	50m – 8’’2	B+J 4.25m	-	-
ECH 2 Cadets	15 ans	1m	4kg – 5m 1 bras	60m – 10’’	Bras 2m	600m 2’10	-
	16 ans	1.05m	4kg – 5.50m 1 bras	60m – 9’’3	Bras 2.25m	600m 2’08	-
ECH 3 Juniors	17 ans	1.10m	5kg – 7m 1 bras	80m – 13’’	Bras 2.50m	1.000m 4’	-
	18 ans	1.15m	5kg – 7.50m 1 bras	80m – 12’’2	Bras 2.75m	1.000m 3’55	-
ECH 4 Seniors	19-34 ans	1.20m	5kg – 8m 1 bras	100m – 15’’	Bras 3m	1.000m 3’50	-
ECH 5 Vétérans	+ 35 ans	1.05m	5kg – 7.50m 1 bras	-	B+J 3m	1.000m 4’10	-
BSP Supérieur		1.40m	7kg – 8m 1 bras	100m – 13’’	Bras 3m – 6’’	1.000m 3’20	50m NL
BREVET FEMININ							
ECH 1 Minimes	12 ans	0.84m	2kg – 5.30m 1 bras	50m – 9’’2	B+J 2.50m	-	-
	13 ans	0.85m	2kg – 5.60m 1 bras	50m – 9’’1	B+J 2.50m	-	-
ECH 2 Cadettes	14 ans	0.87m	2kg – 6m 1 bras	50m – 9’’	B+J 2.50m	-	-
	15 ans	0.88m	2kg – 6.70m 1 bras	50m – 8’’4	B+J 2.75m	-	-
ECH 3 Juniors	16 ans	0.90m	3kg – 5m 1 bras	60m – 11’’	B+J 3m	-	-
	17 ans	0.94m	3kg – 5.40m 1 bras	60m – 10’’3	B+J 3m	-	-
	18 ans	0.97m	3kg – 5.70m 1 bras	60m – 10’’1	B+J 3m	-	-
ECH 4 Seniors	+ 19 ans	1m	4kg – 5m 1 bras	60m – 10’’	B+J 3m	-	-
BSP Supérieur		1.15m	4kg – 6.50m 1 bras	80m – 12’’3	B+J 3m – 8’’	-	50m NL

Tableau 11 – Seuils de performances exigés pour le BSP (1952)

Tandis qu'une cadette (14-15 ans) devait jusqu'alors réaliser 0.87m au saut en hauteur, 8.00m au lancer du poids de 2kg, 9’’1 au 50m et 2.50m au grimper de corde¹²⁵², les exigences

¹²⁵¹ Jusqu'à présent, tandis qu'une seule barre de saut était proposée aux minimes garçons, deux sont désormais nécessaires : une pour les élèves de treize ans et une autre pour ceux de quatorze ans. Le concours dure donc un peu plus longtemps puisqu'il faut hausser la barre et scinder les groupes d'élèves en deux. De la même manière, les vérifications de ce type compliquent également les tâches des jurys en course et en lancer.

¹²⁵² Performances prises sur la base du règlement de 1951.

passent respectivement à 0.87m, 6.00m, 9''00 et 2.50m à 14 ans, et à 0.88m, 6.70m, 8''4 et 2.75m à 15 ans, obligeant les organisateurs à constituer d'autant plus de groupes. Avec des exigences s'accroissant au rythme des années, l'idée de santé tend finalement à disparaître au profit de celle d'une amélioration des performances selon l'âge, conception bien plus proche d'une logique sportive que d'une logique hygiéniste. Immédiatement après, en 1953, la mutation compétitive du BSP se poursuit avec une formule perfectionnée par l'instauration de performances dites « supérieures », grâce auxquelles les candidats peuvent désormais décrocher des mentions, exactement comme pour les examens scolaires (cf. tableau 12).

BREVET MASCULIN					
Âge	Hauteur	Poids	Vitesse	Grimper	Résistance
13 ans	1.06m	3kg – 6.40m	50m – 8''1	B+J – 4.50m	-
14 ans	1.10m	3kg – 6.70m	50m – 8''	B+J – 4.75m	-
15 ans	1.15m	4kg – 6m	60m – 9''	Bras – 2.50m	600m – 2'05
16 ans	1.18m	4kg – 7m	60m – 9''	Bras – 3m	600m – 2'00
17 ans	1.20m	5kg – 8m	80m – 12''	Bras – 3.50m	1.000m – 3'50
18 ans	1.25m	5kg – 8.50m	80m – 11''3	Bras – 4m	1.000m – 3'40
19-34 ans	1.30m	5kg – 9m	100m – 13''3	Bras – 4.50m	1.000m – 3'30
+ 35 ans	1.20m	5kg – 7.50m	-	B+J – 4m	1.000m – 4'00
BSP Supérieur	1.40m	7kg – 8m	100m – 13''	Bras – 3m en 6''	1.000m – 3'20
BREVET FÉMININ					
12 ans	0.96m	2kg – 6.20m	50m – 8''4	B+J – 3.50m	-
13 ans	1m	2kg – 6.50m	50m – 8''3	B+J – 3.75m	-
14 ans	1.03m	2kg – 7m	50m – 8''2	B+J – 3m en 11''	-
15 ans	1.05m	2kg – 7.40m	50m – 8''	B+J – 3m en 10''4	-
16 ans	1.08m	3kg – 5.50m	60m – 10''	B+J – 3m en 10''2	-
17 ans	1.10m	3kg – 6m	60m – 9''4	B+J – 3m en 10''	-
18 ans	1.10m	3kg – 6.50m	60m – 9''3	B+J – 3m en 9''2	-
+ 19 ans	1.10m	4kg – 6m	60m – 9''2	B+J – 3m en 9''	-
BSP Supérieur	1.15m	4kg – 6.50m	80m – 12''3	B+J – 3m en 8''	-

Tableau 12 – Performances supérieures exigées pour les mentions au BSP (1953)

C'est d'ailleurs dans cet esprit que des correspondances sont établies entre la sphère civile et l'école, et que le règlement de 1953 précise notamment que « *les performances supérieures pour les candidats de 13-14 ans et les candidates de 12-13 ans correspondent aux notes 14 et 15 des barèmes du BSS* »¹²⁵³. Pour la mention « assez bien », les filles de treize ans doivent ainsi réaliser deux performances supérieures alors que pour les garçons de plus de quatorze ans, l'exigence monte à trois. Pour les mentions « bien » et « très bien », le palier passe respectivement à trois et quatre pour les jeunes filles et les jeunes gens, puis à quatre et cinq pour les concurrents masculins au-delà de quatorze ans. Dans leur ensemble, ces

¹²⁵³ Brevet Sportif Populaire, règlement de l'édition 1953, p.20.

nouvelles contraintes offrent alors l'opportunité « *d'inviter les jeunes à s'intéresser à l'athlétisme, et de découvrir, dans la masse des 1.200.000 candidats annuels, des sujets doués, susceptibles après entraînement, de prendre honorablement place dans les compétitions* »¹²⁵⁴. D'une certaine manière, la présente réforme porte ses fruits puisque comme le souligne le rapport de la session 1955, la réussite qualitative s'ajoute au succès quantitatif. Selon les statistiques, sur 100 candidats admis au BSP, 26 obtiennent la mention « passable », 19 la mention « assez bien », 25 la mention « bien » et 30 la mention « très bien »¹²⁵⁵. Mais curieusement, alors que le contexte est des plus favorables, la FFA se désintéresse pourtant de l'initiative et son apathie ne manque pas de choquer des pouvoirs publics dont l'un des objectifs consiste, rappelons-le, à relancer l'athlétisme national (cf. supra, chapitre 2, §.3.4.2) : « *alors que le BSP devrait être pour cette fédération une des occasions les plus valables de prospection, de recrutement et d'organisation d'équipes d'athlétisme et que le million de candidats annuels au BSP lui permettrait progressivement une sélection étendue, beaucoup de nos services départementaux constatent la carence ou l'absence d'intérêt des dirigeants et clubs de cette fédération* »¹²⁵⁶. Si le doute n'est plus permis quant aux nouvelles orientations souhaitées pour le BSP, le constat est accablant et les responsables de la FFA ne semblent pas faire preuve d'un grand enthousiasme à l'égard d'actions politiques pourtant destinées à leur apporter de l'aide. Mais si l'attitude peut surprendre, elle s'explique aussi par le fait qu'en cette fin des années 1950, le BSP marque le pas et n'exalte guère la motivation des jeunes à s'engager sur les chemins du stade. Témoins privilégiés de cette situation, les membres du groupe d'étude n°5 vont alors s'inviter dans le débat pour lui donner un nouvel élan et faire de la table Letessier l'instrument d'un possible changement.

3.4.2. La table Letessier au chevet du BSP : un acte manqué ? (1959-1967)

À l'origine, le BSP participe d'un effort de régénération physique de la nation dans son ensemble, objectif que Maurice Herzog n'abandonne pas totalement lors de son arrivée au Haut-commissariat à la Jeunesse et aux Sports, puisqu'il réaffirme de son côté vouloir en faire le « thermomètre » de la valeur physique des jeunes Français. Mais si le brevet doit devenir un instrument de mesure capable de prendre la température des forces vives du pays, alors le principe de la performance plancher n'a plus aucune raison d'être reconduit. En effet,

¹²⁵⁴ CAC, versement 19810170/3. Circulaire n°786 EPS/1 du 1^{er} avril 1954.

¹²⁵⁵ CAC, versement 19780581/10-11. Rapport annuel sur le Brevet Sportif Populaire, session 1955.

¹²⁵⁶ *Id.*

comment savoir si le niveau général progresse lorsque l’outil que l’on utilise pour le vérifier n’évalue pas précisément ce qu’il est censé évaluer ? Avec la règle des minimas, si le législateur peut, d’une année sur l’autre, savoir combien d’individus répondent aux critères, il ne dispose en revanche d’aucune information lui permettant de se faire une idée exacte des valeurs de performances propres à chacun. Autrement dit, la photographie dont il dispose est forcément des plus approximatives puisque si les statistiques lui indiquent, par exemple, que 15.000 jeunes filles de seize ans ont franchi au moins 1.05m au saut en hauteur, elles ne lui disent rien sur le nombre d’entre-elles capables de faire mieux. À l’inverse, dès lors que l’adoption de la performance libre devient la règle, la somme des résultats disponibles s’épaissit, les données chiffrées s’affinent davantage et la connaissance du niveau global des performances s’améliore. C’est précisément dans cet esprit que les membres du groupe d’étude n°5 tentent de faire valoir auprès de la sous-commission technique du BSP, l’idée selon laquelle il est désormais temps de rompre avec les traditions et de faire sauter la digue des minimas. Convoqués le 5 décembre 1958 en vue d’examiner le projet du CCA comme possible substitut du BSP (cf. supra, §.3.3), François Pierre, Henri Cettour et Jean Letessier argumentent en ce sens auprès de l’administrateur civil, en expliquant que le fonctionnement actuel du brevet ne permet aucune compensation des performances, créant ainsi la frustration des meilleurs candidats comme des plus faibles. Selon eux, l’existence de seuils est une erreur dans la mesure où ces derniers ne sont jamais que des performances trop faciles pour l’élève doué et trop difficiles pour le faible. Ils briment donc le premier en même temps qu’ils découragent le second et c’est pour cette raison que le BSP doit impérativement évoluer afin de mieux répondre aux capacités de chacun. De ce point de vue, en contrant le principe initial des performances planchers, le CCA doit permettre de générer toujours plus d’émulation chez les jeunes et conduire à une réelle transformation de l’épreuve. À ce titre, il « *apporte une autre formule qui cherche à exprimer la valeur générale des sujets qui sont notés sur l’ensemble de leurs épreuves et classés selon une échelle absolue* »¹²⁵⁷. Bien qu’il soit encore trop tôt pour tourner définitivement la page d’une institution vieille de plus de vingt ans, la décision est malgré tout prise d’utiliser la table Letessier dans certains centres départementaux à partir de 1959 : « *à titre expérimental, et à l’initiative des organisateurs, les candidats pourront être examinés conformément aux barèmes figurant ci-après [table Letessier (ndlr)] qui, pour chaque candidat, permettent d’attribuer un nombre de points correspondant à leurs capacités réelles. Le BSP ne sera attribué qu’aux candidats ayant réalisé les performances exigées par le barème classique BSP ou pour l’épreuve du grimper, une performance*

¹²⁵⁷ CAC, versement 19780581/12. PV de la sous-commission technique du BSP en date du 5 décembre 1958.

équivalente »¹²⁵⁸. Renouvelée en 1960 dans plusieurs départements, cette nouvelle organisation est donc soumise au verdict du terrain et permet aux élèves de passer leur BSP de deux façons différentes : soit comme à l'habitude par l'intermédiaire de performances plancher, soit en évaluant leurs capacités réelles grâce à la table de cotation. Pour Maurice Herzog, cela doit notamment permettre de changer la donne et « *de déterminer, pour chaque candidat, un âge et des aptitudes physiologiques comme le permettent, dans le domaine intellectuel et technique, de le faire, les tests d'orientation professionnelle* »¹²⁵⁹.

Mais si les intentions sont là et laissent deviner que l'heure est à l'adoption de nouvelles orientations, quatre réticences majeures exprimées par les organisateurs permettent cependant de comprendre que le changement ne peut être immédiat. En effet, il est d'abord reproché au CCA qu'en faisant disparaître toute forme de minima, celui-ci enlève au BSP tout ce que la culture de l'enseignement primaire valorise en termes de savoir minimum. Sorte de « *certificat d'étude physique* » aux yeux des instituteurs et des responsables de l'USEP, il est impensable que le BSP soit transformé à un point tel qu'il ne puisse plus garantir cette exigence et qu'il finisse par devenir un diplôme au sein duquel les forces pallient les faiblesses. En outre, les acteurs de l'enseignement primaire sont également très attachés à la défense d'un développement physique harmonieux, que seules les performances planchers permettent de préserver. Dès lors que la compensation est autorisée, l'athlétisme complet risque d'être phagocyté par un athlétisme des spécialités et de ne plus être la règle majoritairement défendue dans l'école. Quant à la troisième critique, elle porte davantage sur la forme que sur le fond et s'attaque directement à l'utilisation de la table Letessier dans le système d'évaluation. Si l'intérêt de l'outil semble bien compris par les organisateurs, ceux-ci lui reprochent en revanche de compliquer considérablement les opérations de récolte et de consignation des résultats : « *l'avantage essentiel de ce barème est qu'il donne pour une épreuve la note correspondant à la valeur réelle de l'élève [...]. Il lui permet de mieux suivre l'évolution de sa valeur physique et revalorise le BSP, qui prend un caractère plus compétitif [...]. Mais la nouvelle cotation exige un temps beaucoup plus long [...], occasionne des difficultés d'organisation, d'où la nécessité d'augmenter dans d'assez fortes proportions le personnel examinateur. [À cause de cela], il est impossible de donner les résultats aux élèves avant la clôture des épreuves* »¹²⁶⁰. Comme ceux-ci doivent dorénavant chercher à établir la meilleure performance et non plus seulement à dépasser une limite X ou Y, le déroulement

¹²⁵⁸ Brevet Sportif Populaire, règlement de l'édition 1959.

¹²⁵⁹ CAC, versement 19780581/10-11. Document service de presse du HCJS, daté du 25 juin 1960.

¹²⁶⁰ CAC, versement 19780581/12. Résumé des critiques de la méthode de cotation complémentaire du BSP formulées par les examinateurs (document non daté, mais très probablement de 1960).

des épreuves s'en trouve sensiblement bouleversé, rallongeant le temps nécessaire pour les faire passer et condamnant les jurys à remplir toujours plus de tâches. À titre d'illustration, tandis qu'un élève ne disposait jusqu'alors que de trois sauts pour franchir une seule hauteur de barre, il bénéficie désormais de trois tentatives à chaque fois, continuant de faire monter la toise au rythme de ses réussites. Dans ces conditions, on imagine combien les concours de saut en hauteur ont pu s'éterniser de plus en plus et finir par devenir de véritables « corvées » pour les enseignants faisant office de juges. Au lancer du poids, la situation est à peu près identique et aboutit donc aux mêmes conséquences. Ainsi, avec la nouvelle formule, chaque candidat va vouloir bénéficier de ses trois essais pour établir la meilleure performance possible alors qu'auparavant, une seule tentative pouvait suffire à partir du moment où le poids retombait derrière la ligne tracée au sol. Là encore, le travail des jurys se complique, puisque du simple constat de la réussite ou de l'échec, il faut maintenant mesurer tous les jets, chronométrer les courses, transcrire les performances brutes en points, additionner ceux-ci et, pour terminer, vérifier à quel niveau final correspond la valeur athlétique du candidat. Enfin, quatrième écueil, l'introduction de la table Letessier semble très nettement défavorable aux jeunes filles qui, selon certains examinateurs, « *devraient pouvoir bénéficier non seulement de cotation particulière, mais aussi d'épreuves mieux adaptées, notamment pour le grimper et le lancer* »¹²⁶¹. Construite avant tout sur la base de performances masculines, celle-ci témoigne là de certaines limites quant à une équité sexuelle qu'elle ne permet visiblement pas de garantir. Pour l'ensemble de ces raisons, « *le principe de la cotation n'est pas rejeté, mais il est jugé à peu près unanimement inutilisable pour les épreuves du BSP qui réunissent des groupes nombreux et de niveaux athlétiques très différents. Le chef du service départemental de la Drôme est très net sur ce point et ne craint pas de dire que cette expérience ne doit pas être poursuivie. C'est également notre avis. Sans doute, cette expérience n'aura pas été inutile puisqu'elle a démontré que les candidats les plus âgés étaient stimulés par ce système de cotation* »¹²⁶². Faute de temps et de recul suffisant pour pouvoir en tirer des conclusions définitives, le projet du CCA est donc finalement repoussé à plus tard et condamne les propositions du groupe d'étude n°5 à rester, pour un temps au moins, dans les tiroirs du Haut-commissariat.

Pour autant, cet échec n'efface pas la nécessité de procéder à un rafraîchissement du brevet, car celui-ci continue de connaître par ailleurs une importante désaffection de la part des scolaires, faisant craindre aux autorités une probable disparition si les décisions qui

¹²⁶¹ *Id.*

¹²⁶² CAC, versement 19780581/12. Résultats de l'expérience de cotation complémentaire au BSP, en date du 25 novembre 1960.

s'imposent pour remotiver les troupes ne sont pas prises rapidement. Dans ces conditions, la commission technique du brevet décide de tester une formule hybride, sorte de cote mal taillée entre le CCA et le BSP, entérinant le principe d'une compensation des performances¹²⁶³ et destinée à « *susciter une émulation nouvelle, un engouement certain pour les épreuves [...] qui paraissaient trop faciles à de nombreux candidats* »¹²⁶⁴. Adopté à l'unanimité lors de la réunion du 7 novembre 1961 pour être mis en place sur tout le territoire dès 1962, le nouveau BSP tend à devenir un véritable test d'orientation physique de la jeunesse française, dont on souhaite qu'elle se confronte à une véritable culture sportive compétitive : « *la commission technique du BSP a élaboré en effet une formule qui, tout en conservant les mêmes épreuves imposées, permettra d'obtenir des candidats des efforts correspondant à leur capacité réelle et de les classer selon leur aptitude physique, par conséquent de favoriser l'émulation et d'accroître l'intérêt des candidats épris de compétition. L'obstacle que constituait l'âge pour certains candidats est aboli. D'autre part, il est admis qu'une performance inférieure à celle d'un échelon déterminé puisse être compensée par la réussite d'une performance à l'échelon immédiatement supérieur* »¹²⁶⁵. Ouvert à tous les garçons de plus de treize ans et à toutes les filles de plus de douze ans, le brevet ainsi rénové se divise désormais en cinq échelons, non plus déterminés selon l'âge, mais selon le seul niveau de performance. L'élève n'est donc plus contraint par aucune autre limite que celle de ses propres capacités athlétiques et peut donc décrocher directement le degré correspondant à ce qu'il est réellement capable de faire (cf. tableau 13). Dans ce contexte, la détection des meilleurs éléments est rendue plus facile grâce à un repérage direct des sujets les plus jeunes dans chaque échelon, c'est-à-dire de ceux qui sont le plus en avance physiquement par rapport aux autres du même âge. En définitive, bien que le CCA n'ait pas été la formule retenue, les décisions prises par la commission technique du BSP débouchent tout de même sur une sportivisation du brevet.

¹²⁶³ Brevet Sportif Populaire, règlement de l'édition 1962, p.1. D'après le règlement, une seule performance peut être compensée, et ce, « *quels que soient le niveau et le nombre des performances supérieures obtenues par ailleurs par le candidat. A titre d'exemple, le candidat ayant réussi aux différentes épreuves des performances des 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} échelons obtiendra le 2^{ème} échelon du BSP. Le candidat ayant réalisé les épreuves des 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} échelons obtiendra le 3^{ème} échelon. Les performances suivantes : 4^{ème}, 5^{ème}, 2^{ème}, 1^{er}, 1^{er} correspondent au BSP 1^{er} échelon* ».

¹²⁶⁴ CAC, versement 19770709/6. Règlement technique des épreuves du BSP, juin 1961.

¹²⁶⁵ *Jeunesse & Sport informations* n°1, novembre 1961, p.4.

BREVET MASCULIN						
Échelon	60m	Hauteur	Poids	Grimper	Résistance	Natation ¹²⁶⁶
ECH 1	10''2	0.95m	3kg – 5.20m 4kg – 4.60m 5kg – 4.20m 6kg – 3.90m	5m – 30'' ou 3m – 17''2	-	Facultatif
ECH 2	9''6	1.05m	3kg – 6.50m 4kg – 5.70m 5kg – 5.30m 6kg – 4.80m 7kg – 4.30m	6m – 25''	-	Facultatif
ECH 3	9''	1.17m	3kg – 8m 4kg – 7.10m 5kg – 6.60m 6kg – 6m 7kg – 5.40m	6m – 19''	1.000m – 3'44	Facultatif
ECH 4	8''5	1.31m	3kg – 10m 4kg – 8.90m 5kg – 8.20m 6kg – 7.50m 7kg – 6.70m	6m – 14''	1.000m – 3'26	Facultatif
ECH 5	8''	1.45m	3kg – 12.40m 4kg – 11.10m 5kg – 10.20m 6kg – 9.40m 7kg – 8.40m	6m – 10''7	1.000m – 3'09	Obligatoire
BSP Supérieur ¹²⁶⁷	7''6	1.62m	3kg – 15.40m 4kg – 13.80m 5kg – 12.80m 6kg – 11.75m 7kg – 10.50m	6m – 8''7	1.000m – 2'54	Obligatoire
BREVET FÉMININ						
ECH 1	11''	0.85m	2kg – 5.10m 3kg – 4.20m 4kg – 3.70m	2m – 20''	-	Facultatif
ECH 2	10''4	0.92m	2kg – 5.90m 3kg – 4.90m 4kg – 4.30m	3m – 18''5	-	Facultatif
ECH 3	9'9	1m	2kg – 7m 3kg – 5.80m 4kg – 5.10m	3m – 14''7	-	Facultatif
ECH 4	9''4	1.08m	2kg – 8.20m 3kg – 6.80m 4kg – 6m	3m – 11''7	-	Facultatif
ECH 5	9''	1.17m	2kg – 9.60m 3kg – 8m 4kg – 7.10m	3m – 9''3	-	Obligatoire
BSP Supérieur	8''6	1.27m	2kg – 11.20m 3kg – 9.50m 4kg – 8.40m	3m – 6''9	-	Obligatoire

Tableau 13 – Performances exigées pour le BSP (1962) et le BSP supérieur (1963)

Réformé dans le but de devenir à la fois plus pédagogique et plus sélectif, le nouveau BSP de 1962 semble porter ses fruits puisque les responsables politiques jugent les résultats

¹²⁶⁶ 50m nage libre départ plongé, sans limite de temps.

¹²⁶⁷ Un BSP supérieur est à nouveau introduit partir de 1963.

probants : « *le haut-commissaire fit remarquer que la nouvelle formule du BSP, plus sportive, plus audacieuse que l'ancienne, entrée en application depuis avril, a donné des résultats excellents, confirmés par les rapports particulièrement favorables fournis par les représentants des quatre départements dans lesquels cette formule a été expérimentée l'année dernière* »¹²⁶⁸. Mais en réalité, ce succès n'est que de façade. Car si le taux de réussite croît de manière significative cette année là, passant de 71.5% à 85.5% chez les hommes et de 67.9% à 76.1% chez les femmes (cf. tableau 14), ce n'est justement pas parce qu'il suscite davantage d'émulation¹²⁶⁹ ou que les concurrents sont soudain devenus meilleurs. Au contraire, c'est plutôt parce qu'il permet aux sujets les plus faibles de ne plus être éliminés par les plafonds correspondant à leur âge qu'il devient bien plus accessible. En effet, un garçon de seize ans, qui ne parvenait pas jusqu'alors à répondre aux exigences de sa catégorie, peut désormais plus facilement décrocher un BSP premier échelon, dans la mesure où les performances requises à ce niveau sont celles d'un élève moyen de dix ans¹²⁷⁰. Le résultat final va donc à l'encontre des effets recherchés puisqu'au lieu d'être plus élitiste en faisant jouer la concurrence, le brevet devient encore plus simple à réussir. Ajouté à cela, avec un taux de participation à la baisse de -5.7% au moment même de la réforme, la nouvelle formule ne permet pas non plus d'endiguer la perte d'audience observée depuis quelques années.

¹²⁶⁸ *Jeunesse & Sport informations* n°3-4, août 1962, p.2.

¹²⁶⁹ En matière de réussite, la nouvelle formule n'a aucun impact sur celles et ceux qui réussissaient déjà. Elle leur permet simplement d'accéder à des échelons plus élevés.

¹²⁷⁰ Chaque échelon correspond aux performances d'un âge théorique moyen (1^{er} échelon pour 10 ans ; 2^{ème} échelon pour 11 ans... ; 10^{ème} échelon pour 18 ans).

	Candidat(e)s présenté(e)s			Candidat(e)s reçu(e)s					
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Taux	Femmes	Taux	Total	Taux
1946	496.069	140.974	637.043	297.921	60%	110.532	78.4%	408.453	64.1%
1947	764.686	154.697	919.383	413.294	54%	117.951	76.2%	531.245	57.8%
1948	585.776	209.285	795.061	332.034	56.7%	165.060	78.9%	497.094	62.5%
1949	521.001	221.706	742.707	342.987	65.8%	167.252	75.4%	510.239	68.7%
1950	720.569	342.611	1.063.180	476.181	66.1%	239.388	69.9%	715.569	67.3%
1951	763.447	341.014	1.104.461	493.432	64.6%	238.548	69.9%	731.980	66.3%
1952	847.571	373.202	1.220.773	552.156	65.1%	255.217	68.4%	807.373	66.1%
1953	841.495	387.400	1.228.895	549.603	65.3%	264.013	68.1%	813.616	66.2%
1954	860.605	405.669	1.266.274	560.540	65.1%	263.163	64.9%	823.703	65%
1955	763.198	424.740	1.187.938	553.867	72.6%	289.380	68.1%	843.247	71%
1956	685.565	479.383	1.164.948	476.331	69.5%	279.563	58.3%	755.894	64.9%
1957	689.277	478.216	1.167.493	486.517	70.6%	318.130	66.5%	804.647	68.9%
1958	731.814	519.711	1.251.525	513.256	70.1%	350.932	67.5%	864.188	69%
1959	781.065	578.412	1.359.477	541.802	69.4%	387.238	66.9%	929.040	68.3%
1960	840.238	639.917	1.480.155	597.220	71.1%	425.275	66.4%	1.022.495	69.1%
1961	904.704	676.356	1.581.060	646.733	71.5%	459.010	67.9%	1.105.743	69.9%
1962	806.600	684.450	1.491.050	689.700	85.5%	520.711	76.1%	1.210.411	81.2%
1963	862.357	683.139	1.545.496	700.860	81.3%	526.749	77.1%	1.227.609	79.4%
1964	903.139	715.754	1.618.893	746.449	82.7%	532.299	74.4%	1.278.748	78.9%
1965	846.535	682.758	1.529.293	692.743	81.8%	514.957	75.4%	1.207.700	78.9%
1966	930.861	776.285	1.707.146	763.711	82%	572.659	73.8%	1.336.370	78.3%
1967	883.444	737.827	1.621.271	729.255	82.5%	539.943	73.2%	1.269.198	78.3%

Tableau 14 – Statistiques BSP (1946-1967)¹²⁷¹

Entre 1963 et 1965, ce chiffre continue de fluctuer à des niveaux assez faibles, prouvant que le BSP ne parvient pas à remonter la pente : +3.6% en 1963, +4.7% en 1964 et à nouveau une baisse de -5.5% en 1965¹²⁷². Face à cette situation, les pouvoirs publics continuent malgré tout de penser que le brevet n'est pas mort et qu'une refonte de son organisation serait susceptible de lui donner une nouvelle jeunesse. Pour cela, il s'agit de s'appuyer en priorité sur l'école et de trouver la solution permettant de faire du BSP une sorte de socle commun à tous les examens d'EP (cf. supra, chapitre 4, §.3.3). Pour les membres de la commission du BSP, dont Jean Letessier fait toujours partie, cette formule « *ne présente pas de valeur pédagogique, compte tenu du fait que les épreuves [...] ne correspondent pas aux épreuves d'examens qui vont du BSS au baccalauréat. Pour cette raison, le BSP est une épreuve assez séparée du contexte scolaire, ce qui est regrettable* »¹²⁷³ surtout lorsque l'on sait que les écoliers représentent une part importante du contingent des candidats¹²⁷⁴. Dans ces

¹²⁷¹ CAC, versement 19780581/14. Brevet Sportif européen 1946-1976. Dans ce versement, figurent toutes les statistiques relatives au BSP et au BSE.

¹²⁷² Données calculées à partir du tableau 14.

¹²⁷³ CAC, versement 19780581/12. PV de la commission du BSP daté du 31 mai 1966.

¹²⁷⁴ CAC, versement 19780581/14. Statistiques BSP par organismes (document non daté). Bien que nous n'ayons pas trouvé de statistiques sur ce point, ce document permet de constater que sur les 1.057.056 candidats présentés, 293.433 sont des élèves du secondaire, 140.308 viennent de l'enseignement technique, 400.117 sont issus du primaire et 50.581 sont inscrits par les associations sportives scolaires. Au total, le public scolaire représente donc 83.7% des candidats présentés au BSP.

conditions, une nouvelle orientation s'impose, orientation dans laquelle l'harmonisation des épreuves et des barèmes doit permettre d'établir des statistiques exploitables d'où « *pourront être tirées des conclusions sur la valeur physique des jeunes français* »¹²⁷⁵. Suite à la réunion de la commission technique du 31 mai 1966, la décision est donc prise d'opter pour une nouvelle formule, fondée sur la table Letessier et censée donner au brevet un caractère plus compétitif que par le passé. Pour le Directeur des Sports Marceau Crespin, cette réforme est essentielle car elle « *est de nature à constituer un excellent test indiscutable du contrôle de l'entraînement foncier recommandé à tous les pratiquants sportifs* »¹²⁷⁶, que ceux-ci soient issus des rangs de l'école ou de ceux des clubs. Finalement, l'arrêté du 27 septembre 1966 fixe le nouveau cap à suivre et propose un BSP résolument sportif, s'apparentant à un véritable « mini décathlon ». Avec un programme d'épreuves défini pour chaque catégorie d'âge, les performances brutes sont transcrites en points Letessier pour être ensuite additionnées, et donner le niveau athlétique du sujet traduit en « degré », comme le ferait un thermomètre (cf. tableau 15).

¹²⁷⁵ CAC, versement 19780581/12. PV de la commission du BSP daté du 31 mai 1966.

¹²⁷⁶ *L'athlétisme* n°141, décembre 1966.

BREVET MASCULIN							
Catégories	Âges	Vitesse	Saut	Poids	Résistance	Grimper	Natation
Benjamins	12-13 ans	50m	Hauteur	3kg	-	5m	Facultatif pour le degré simple (50m NL) Obligatoire pour le degré supérieur
Minimes	14-15 ans	60m		4kg		10m	
Cadets	16-17 ans	80m		5kg			
Juniors	18-19 ans	100m		6kg	1.500m ou grimper 10m		
Seniors	20-35 ans			1.500m	-		
Vétérans	+ 35 ans	80m		7kg	1.500m ou grimper 10m		
Degrés simples				Degrés supérieurs			
1 ^{er} degré	60 points	6 ^{ème} degré	95 points	1 ^{er} degré	130 points		
2 ^{ème} degré	67 points	7 ^{ème} degré	102 points	2 ^{ème} degré	140 points		
3 ^{ème} degré	74 points	8 ^{ème} degré	109 points	3 ^{ème} degré	150 points		
4 ^{ème} degré	81 points	9 ^{ème} degré	116 points	4 ^{ème} degré	160 points		
5 ^{ème} degré	88 points	10 ^{ème} degré	123 points	5 ^{ème} degré	170 points		
BREVET FÉMININ							
Catégories	Âges	Vitesse	Saut	Poids – Grimper	Résistance	Natation	
Benjamines	11-12 ans	50m	Hauteur	3kg ou grimper 5m	-	Facultatif pour le degré simple (50m NL) Obligatoire pour le degré supérieur	
Minimes	13-14 ans	60m					
Cadettes	15-16 ans						
Juniors	17-18 ans	80m					
Seniors	+ 19 ans	100m		4kg ou grimper 5m			
Degrés simples				Degrés supérieurs			
1 ^{er} degré	30 points	6 ^{ème} degré	50 points	1 ^{er} degré	70 points		
2 ^{ème} degré	34 points	7 ^{ème} degré	54 points	2 ^{ème} degré	77 points		
3 ^{ème} degré	38 points	8 ^{ème} degré	58 points	3 ^{ème} degré	84 points		
4 ^{ème} degré	42 points	9 ^{ème} degré	62 points	4 ^{ème} degré	91 points		
5 ^{ème} degré	46 points	10 ^{ème} degré	66 points	5 ^{ème} degré	98 points		

Tableau 15 – Performances exigées pour le BSP (1967)

De cette manière, avec dix degrés simples et cinq degrés supérieurs, « *le BSP permet d'établir la valeur sportive du candidat à partir des performances accomplies dans quatre épreuves athlétiques pour les garçons et trois épreuves pour les filles* »¹²⁷⁷. Par ces nouveaux choix réglementaires, les pouvoirs publics achèvent ainsi l'assimilation sportive du BSP et, avec sept ans de retard, concrétisent tout le travail accompli par le groupe d'étude n°5 au sujet des cotations et du CCA. Mais comme il s'agit en définitive de revenir à une formule qui avait déjà été rejetée à cause des difficultés de mises en œuvre qu'elle générerait, les responsables de la commission du BSP tentent d'anticiper sur d'éventuels problèmes techniques. Craignant que les jurys soient submergés de travail en ayant à relever puis à coter des centaines de milliers de performances, ils proposent que des mesures d'accompagnement soient prises afin d'éviter que les obstacles ne deviennent insurmontables. En premier lieu, il est recommandé

¹²⁷⁷ Brevet Sportif Populaire, règlement de l'édition 1967, p.3.

d'organiser les épreuves du BSP au sein même des établissements et, autant que faire se peut, avec les personnels en place. Par une gestion des ressources humaines qui ressemble fort à ce que l'on pourrait appeler une délocalisation, les enseignants sont invités à utiliser plus souvent les séances de plein air pour évaluer leurs élèves. En procédant de la sorte, on évite ainsi que les sessions officielles croulent sous le nombre de candidats et démotivent ces derniers en générant des files d'attentes interminables. Toujours pour les mêmes raisons, il est aussi demandé à tous les instituteurs, maîtres et professeurs, de s'appuyer sur les performances établies dans les classes à l'occasion des compositions du deuxième trimestre. Comme les examens scolaires d'EP sont désormais alignés sur le programme du BSP, les équivalences sont donc plus faciles à établir et n'obligent plus les jeunes à satisfaire plusieurs fois aux mêmes exigences. Enfin, pour « éviter un engorgement dans les épreuves de saut en hauteur »¹²⁷⁸, il convient de faire suivre la logistique en multipliant les sautoirs, en imposant qu'un écart minimum soit respecté entre deux barres, et en limitant le nombre total d'essais sur l'ensemble du concours. Sans cela, le déroulement des épreuves risque d'être très compliqué. Malgré toutes les précautions prises par la commission technique, ces mesures ne suffisent pas à enrayer le déclin d'un brevet qui vient de fêter ses trente ans. Pour Michaël Attali et Jean Saint-Martin, cette lente agonie s'explique par le fait qu'à partir de la fin des années 1940, le BSP est « pris entre deux logiques qui confinent au paradoxe »¹²⁷⁹, avec d'un côté la volonté de promouvoir la pratique sportive auprès du plus grand nombre et, de l'autre, celle de faire en sorte qu'il devienne une voie d'accès vers l'excellence. Ainsi, au rythme des réformes successives touchant ses règlements, son caractère populaire et hygiéniste d'origine finit par disparaître au profit d'une philosophie toujours plus compétitive : « en réduisant les loisirs des Français et des Françaises à certains challenges, le gouvernement de la V^{ème} république néglige toutes les autres formes de loisirs physiques alors qu'elles représentent la majorité des pratiques de cette époque »¹²⁸⁰. Petit à petit, parce que les enseignants susceptibles de le faire passer finissent par manquer à l'appel, mais aussi parce que la société tend à rejeter les idéaux d'une culture sportive élitiste, le BSP s'éloigne progressivement des attentes des jeunes, puis s'essouffle avant de disparaître¹²⁸¹. Bien qu'elles soient solides et convaincantes, ces interprétations semblent malgré tout minorer l'influence de la table Letessier, à la fois sur l'identité de l'épreuve mais aussi sur son organisation interne. En

¹²⁷⁸ CAC, versement 19780581/12. PV de la commission du BSP daté du 31 mai 1966.

¹²⁷⁹ Attali, Michaël, « La réforme du BSP dans les années 1960 : entre volontarisme et inadéquation », *Cahiers d'histoire*, n°3, décembre 2007, pp.30-41.

¹²⁸⁰ Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, *op.cit.*, 2010 (b).

¹²⁸¹ Saint-Martin, Jean, « Le BSP (1966-1978) : chronique d'une mort annoncée », *Cahiers d'histoire*, n°3, décembre 2007, pp.42-53.

multipliant et en complexifiant toutes les opérations nécessaires au contrôle des résultats, celle-ci se présente comme un véritable « loup dans la bergerie », faisant de la dimension docimologique le nouveau centre de gravité du BSP, à l'origine, elle aussi, de son extinction. Chargé des tâches administratives dans le département du Nord entre 1962 et 1969, Henri Hutin se souvient à cet égard de la corvée que le brevet a commencé à représenter lorsqu'il s'est agi de recenser des statistiques de plus en plus variées. Dans certaines régions, l'importance de la population conjuguée au manque de personnel rend alors la tâche très compliquée : *« il faut dire que dans un département aussi peuplé, les sessions se comptent encore par centaines et les candidats par dizaines de milliers... Non pas parce que le brevet sportif est devenu plus populaire, mais parce que ses épreuves sont désormais jumelées avec les épreuves d'EPS, d'examens de plus en plus fréquentés et donc pratiquement obligatoires pour tous les jeunes »*¹²⁸². En cette année 1967, avec l'aboutissement d'une harmonisation des brevets sportifs et scolaires, la table Letessier connaît une véritable consécration. Présente à peu près partout, c'est elle qui bat la mesure, mais c'est aussi par elle que certains obstacles deviennent insurmontables.

Conclusion

Instrument de mesure de la valeur physique que les enseignants d'EP appelaient de leurs vœux dès la fin des années 1940 pour asseoir leur reconnaissance professionnelle, la table Letessier *« allait donner le ton aux années qui allaient suivre ; elle était là pour la nouvelle épreuve du bac mais elle était aussi un symbole, celui de la mesure par rapport à un absolu, par rapport à l'extrême, plaçant l'enfant dans les pas du champion. Mesures faciles, épreuves classiques de la FFA, elle ne faisait en fait que prolonger les efforts amorcés par Georges Hébert dans l'évaluation de l'athlète avant la première guerre mondiale. Disons, pour simplifier, qu'elle était l'instrument de base des professeurs d'EPS, un instrument permettant d'uniformiser, à travers la mesure des résultats, une EPS laissée à l'initiative de chacun par les Instructions Ministérielles du 1^{er} octobre 1945 »*¹²⁸³. Dans ce contexte, l'analyse des enjeux docimologiques relatifs à la diffusion de l'athlétisme dans l'enseignement secondaire français montre finalement qu'en travaillant à l'élaboration d'une cotation plus rationnelle des performances, les acteurs de l'EP se dotent d'un outil docimologique inédit, construit sur des bases scientifiques et qui va aider à consolider leur statut au sein de l'école. En même temps qu'elle intègre les examens, la table Letessier

¹²⁸² Hutin, Henri, « 25 ans de BSP : de la fête à la corvée », *Cahiers d'histoire*, n°3, décembre 2007, pp.54-56.

¹²⁸³ Andrieu, Gilbert, *op.cit.*, 2001, p.41.

participe alors du processus de scolarisation de la discipline et permet aux enseignants d'EP de quantifier de manière précise les résultats des efforts qu'ils mènent auprès des élèves. En somme, elle permet de remplir toutes les missions d'un système scolaire qui se transforme et qui, sous l'effet de l'explosion démographique et des mutations du monde du travail, cherche de plus en plus à mesurer, sélectionner et orienter. Mais si les progrès qu'elle apporte sont réels et décisifs, il n'en reste pas moins que son association quasi-systématique avec les courses, les sauts et les lancers, contribue par ailleurs à en faire un outil discriminant, diffusant auprès des élèves l'image d'un athlétisme sanction. En permanence, celui-ci est lié à l'évaluation alors que les jeunes qui souhaitent s'adonner au sport sont souvent à la recherche d'autres valeurs¹²⁸⁴. En outre, alors que la table Letessier est censée relancer le Brevet Sportif Populaire au mitan des années 1960, son officialisation conduit paradoxalement à le faire décliner. Au final, il apparaît que c'est en cherchant à faire de l'EP une discipline scolaire à part entière, que les enseignants ont d'abord puisé dans les procédures de contrôle, de compétition et de sélection, notamment à travers les épreuves cotées et les barèmes, dans lesquels l'athlétisme tient une place centrale. En ce sens, l'enculturation sportive des élèves dans l'enseignement secondaire français prend un goût amer.

¹²⁸⁴ Lemonnier, Jean-Marc, *op.cit.*, 2010(b).

Chapitre 5 – DES ENJEUX CULTURELS

Entre l'école et le club

Cette étude ne saurait faire l'économie d'aborder la question des enjeux culturels relatifs au rôle joué par l'école et ses structures associatives dans la transmission de la culture sportive, sujet de ce cinquième et dernier chapitre. Comme le montre Pierre Arnaud, l'introduction du sport dans le système éducatif français possède un visage original en Europe puisqu'elle passe, en plus du canal pédagogique des programmes et des leçons, par la voie du sport scolaire¹²⁸⁵. Au même titre que le livre ou la presse écrite, l'école constitue là un vecteur majeur de la diffusion d'une culture de masse¹²⁸⁶, à laquelle l'EP participe notamment par le biais des épreuves de propagande athlétique (cross, triathlons, BSP, coupes de la jeunesse...). Mais de ce point de vue, les contrastes sont saisissants entre le début et la fin de la période. Sous l'occupation, même si les pratiques sportives commencent à entrer dans les mœurs de l'école, elles ne concernent toutefois qu'un faible nombre d'élèves. Pour surmonter cela, de nouvelles épreuves sont créées, à l'instar des « *Premières foulées de l'athlétisme* », instituées par la FFA en avril 1942 et ouvertes aux non licenciés dans le but d'attirer un nouveau public en direction des clubs. Sous Vichy, « *le sport se développe parce que probablement il faut préparer les épreuves du Brevet Sportif National. C'est à cette période que se développe l'athlétisme. Mais seuls quelques privilégiés avaient des chaussures à pointes. Les championnats d'Académie d'athlétisme étaient un véritable évènement dans la vie des lycées provinciaux [...]. Il y avait peu de participants et dans certaines épreuves, il n'y avait qu'un seul concurrent* »¹²⁸⁷. À la Libération, la situation progresse peu à peu grâce à la publication de plusieurs textes incitant au changement. Parmi ceux-là, l'ordonnance du 12 octobre 1945 reconnaît l'utilité publique de l'Office du Sport Scolaire et Universitaire (OSSU), précisant qu'il « *a pour objet d'organiser et de développer, indépendamment de l'éducation physique et de l'initiation sportive données pendant les heures de scolarité, la pratique du sport amateur pour les étudiants et les élèves inscrits dans tous les établissements d'enseignement* ». Ce texte est ensuite complété par l'arrêté du 5 novembre 1945, obligeant tous les établissements

¹²⁸⁵ Arnaud, Pierre, in Arnaud, Pierre & Terret, Thierry (sous la dir.), *op.cit.*, 1995.

¹²⁸⁶ Rioux, Jean-Pierre & Sirinelli, Jean-François, *op.cit.*, 2002.

¹²⁸⁷ Arnaud, Pierre, « L'intégration du sport dans l'enseignement secondaire public français. La voie associative. L'OSSU : 1931-1945 », in Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *op.cit.*, 1993, pp.83-105. Extrait du témoignage de Jean-Marie Ernoux, né en 1923, Moniteur d'EP en 1943 puis professeur d'EP à la ville de Paris à partir de 1946.

scolaires du second degré à fonder une association sportive, puis par le décret du 25 mai 1950 réglementant l'encadrement de ces AS par les enseignants d'EP sur une base forfaitaire de trois heures hebdomadaires. Au cours des décennies 1950-1960, les effets de cette politique se font très nettement sentir puisqu'entre 1949 et 1967, tandis que les fédérations olympiques et non olympiques voient leurs effectifs de licenciés croître respectivement de 102.3% et de 116.1%, ceux de l'ensemble des fédérations scolaires¹²⁸⁸ augmentent de près de 250%¹²⁸⁹. Comme l'illustrent le tableau 1 et le graphique 1 ci-dessous, cette hausse est, dans l'ensemble, plus soutenue à partir de 1958, date à laquelle la France entre sous la V^{ème} République et où les pouvoirs publics se montrent un peu plus entreprenants en matière de politique sportive. De tels chiffres laissent à penser qu'à la veille des années 1970, le sport scolaire est devenu un véritable vivier de pratiquants et que les AS incarnent « *le cœur du dispositif mis en place pour diffuser l'idée sportive non seulement dans l'école mais plus généralement dans la société française* »¹²⁹⁰. En définitive, quelques années seulement ont suffi pour poser les jalons d'une pratique sportive associative dans l'enceinte scolaire et pour créer les conditions réglementairement favorables à l'enculturation sportive des jeunes. Mais celle-ci est-elle effective pour autant ? Sous quelle(s) forme(s) s'incarne-t-elle et qu'en est-il plus particulièrement des épreuves d'athlétisme ?

	Croissance globale (1949-1957)	Croissance globale (1958-1967)	Croissance globale (1949-1967)
Fédérations olympiques	-1.3%	+ 93.8%	+ 102.3%
Fédérations non olympiques	+ 30.3%	+ 43.5%	+ 116.1%
Fédérations scolaires	+ 68.3%	+ 95%	+ 248.9%
OSSU	+ 45.1%	+ 88.2%	+ 189%
UGSEL	+ 17.8%	+ 106.8%	+ 142%
USEP	+ 111%	+ 96.5%	+ 349.1%
Fédérations affinitaires (FSGT & UFOLEP)	-25.1%	+ 79.7%	+ 33.9%

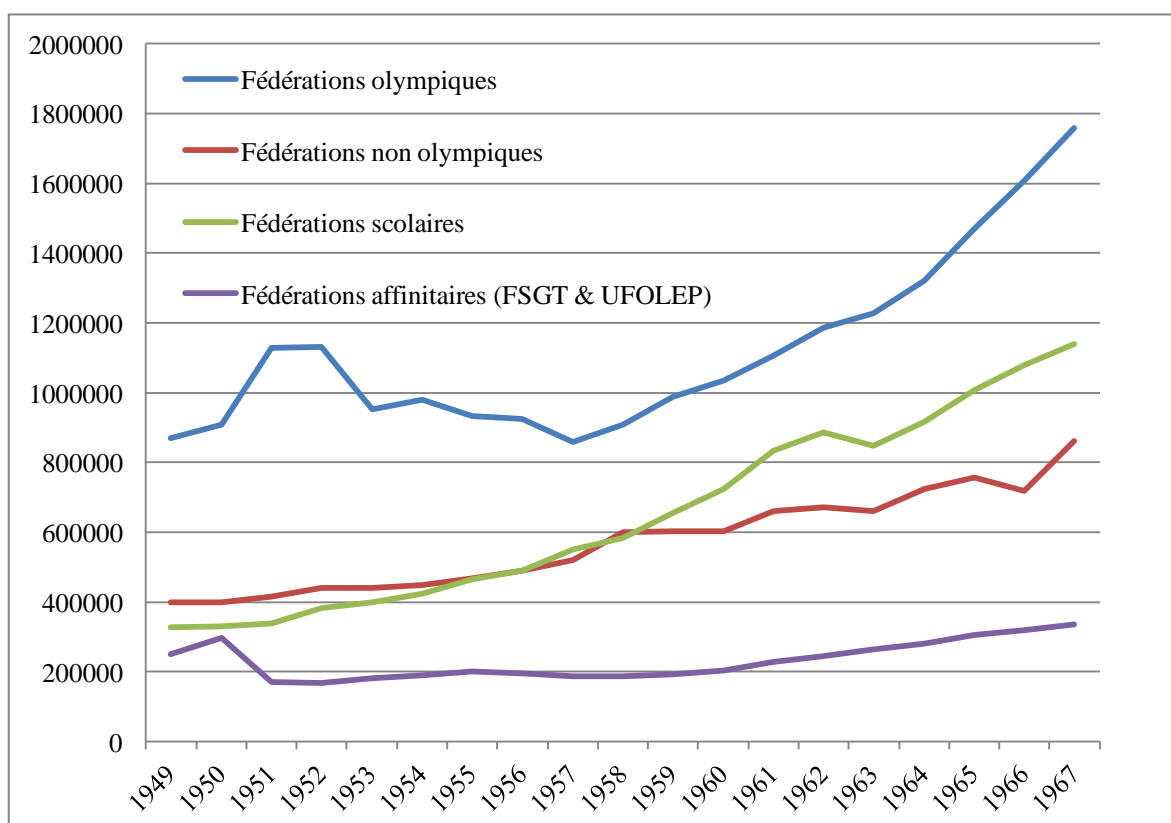
Tableau 1 – Croissance des effectifs de licenciés dans les différentes fédérations sportives (1949-1967)¹²⁹¹

¹²⁸⁸ OSSU-ASSU, USEP et UGSEL.

¹²⁸⁹ Pour un récapitulatif complet des effectifs de licenciés au sein des différentes fédérations, voir Annexe 14.

¹²⁹⁰ Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, *op.cit.*, 2009, p.153.

¹²⁹¹ CAC, versement 19810165/1. Statistiques des licenciés (1949-1977).



Graphique 1 – Évolution des effectifs de licenciés dans les différentes fédérations sportives (1949-1967)¹²⁹²

Pilote quelque peu autoritaire d'un mouvement dont il est à la tête depuis 1938, Jacques Flouret défend avant tout une vision ludique et hygiénique du sport, dans laquelle la question du lien entre l'école et le club ne se pose pas forcément pourvu que les effectifs de l'institution qu'il dirige soient en hausse. Pour le Directeur de l'OSSU, basketteur et athlète pourtant accompli¹²⁹³, l'épanouissement de l'individu compte plus que la nécessité d'en faire un sportif de haut niveau et, à ce titre, l'école doit surtout permettre de démocratiser l'accès à tout un ensemble de pratiques jusque-là réservées à une élite. C'est dans cet esprit que l'Office organise d'ailleurs des formules de masse destinées à fédérer le plus grand nombre d'élèves autour des activités sportives. Mais suite à l'arrivée de Maurice Herzog au poste de Haut-commissaire à la Jeunesse et aux Sports en octobre 1958, de nouvelles orientations voient progressivement le jour et le sport scolaire se transforme alors pour devenir le trait d'union privilégié entre l'EP et le monde fédéral. D'une manière générale, cette mutation s'inscrit dans la volonté politique désormais affichée de réformer l'organisation du sport en France et de faire de l'école un lieu de l'excellence sportive, entraînant à ces fins tout un

¹²⁹² *Id.*

¹²⁹³ Jacques Flouret est neuf fois international d'athlétisme et vingt-trois fois en basket-ball. Il se met à l'athlétisme alors qu'il est élève au lycée Rollin. Il entre ensuite au PUC, où il est entraîné par Maurice Baquet.

ensemble de décisions significatives : création d'un Conseil National des Sports, aide au financement des fédérations, instauration d'une épreuve d'EP obligatoire au baccalauréat, transformation de la demi-journée de plein air en demi-journée de sport, délégation de pouvoir accordée aux fédérations sportives dirigeantes engendrant la mise sous tutelle des fédérations affinitaires, etc. Conséquence logique de toutes ces initiatives, la commission de réforme du sport scolaire et universitaire missionnée par les pouvoirs publics conclut « *que des améliorations devront être apportées à la structure et au fonctionnement des organismes directement chargés de gérer le sport scolaire et universitaire proprement dit* »¹²⁹⁴. Dans ce cadre, la réorganisation en profondeur de l'OSSU devient inévitable et intervient suite aux directives suggérées par le rapport de cette commission dite « de Ségogne ». Publié au mois d'avril 1961, celle-ci envisage la nécessité de faire du sport scolaire un lieu de détection de l'élite : « *le sport scolaire et universitaire n'est que l'élément d'un ensemble indissociable auquel appartient également le sport civil. Plus que toute autre, la formule de l'association permet d'assurer aisément les indispensables liaisons entre les divers secteurs du sport national* »¹²⁹⁵. À l'aube des années 1960, ce lien mérite d'autant plus d'être renforcé en athlétisme puisque le pourcentage de scolaires composant l'équipe de France culmine aux alentours des 15% après avoir atteint les 30% au milieu des années 1930¹²⁹⁶. Véritable gageure pour Maurice Herzog, cette situation doit être combattue et celui-ci décide pour cela de passer par l'OSSU et sa réforme. De ce fait, suite au limogeage de Jacques Flouret¹²⁹⁷, la création de l'ASSU en 1963 s'inscrit, elle aussi, dans cette vaste redéfinition des pouvoirs et permet au Haut-commissaire de reprendre le contrôle du sport scolaire pour lui donner une coloration plus élitiste. Avec l'ASSU, un lien nouveau se crée entre l'espace civil et l'école, cette dernière devant désormais servir à une meilleure détection des talents sportifs.

Progressivement entre 1941 et 1967, le rôle du sport de masse se précise donc peu à peu pour permettre à l'ensemble des écoliers, futures forces vives de la nation, de contribuer au rayonnement de la France dans un contexte où la compétition internationale fait rage. Pour la commission du Haut Comité des Sports en charge de la propagande, l'objectif prioritaire des autorités demeure l'amélioration de la condition physique des masses, enjeu social de taille pour que les jeunes soient préparés à affronter la réalité du monde qui les attend : « *point n'est besoin d'être très averti pour sentir qu'une transformation profonde du mode de vie [...] va s'amplifier pour amener notre pays dans ce concert fabuleux d'une ère mécanicienne*

¹²⁹⁴ CAC, versement 19860446/3. Rapport de la commission de réforme du sport scolaire et universitaire, p.3. Cette commission est mise en place par l'arrêté du 2 juillet 1960 et rend son rapport au mois d'avril 1961.

¹²⁹⁵ *Ibid.*, p.39.

¹²⁹⁶ Herzog, Maurice, « La préparation olympique », *EPS*, n°47, novembre 1959, pp.24-26.

¹²⁹⁷ Arnaud, Pierre, *op.cit.*, 1992. Ce limogeage intervient en 1961.

poussée à outrance [...]. [Dans ces conditions], « l'évasion dans la nature s'appuyant sur un effort physique, la saine compétition sont un des moyens les meilleurs pour donner à notre pays un juste équilibre et les possibilités d'une présence dynamique dans le monde »¹²⁹⁸.

Dans un contexte où la lutte s'envisage comme une condition nécessaire au progrès, l'athlétisme prend une signification toute particulière. Au-delà de tous les facteurs déjà évoqués, il est une fois de plus susceptible de répondre aux aspirations de l'école face à une société en pleine mutation. Mais si le sport se pratique aussi le jeudi après-midi, les élèves le vivent-ils de la même manière que dans les clubs ? Dans quelle mesure le sport scolaire peut-il à la fois contribuer à une enculturation sportive de la jeunesse alors même que les codes et les objectifs de l'institution scolaire ne sont pas ceux des fédérations dirigeantes ? De ce point de vue, une analyse des liens tissés entre l'OSSU et la FFA devrait permettre de mieux cerner les relations qu'ont entretenues ces deux institutions et de mettre à jour les enjeux de pouvoir liés au monopole de l'athlétisme des jeunes. Quelle est l'attitude des dirigeants de la FFA vis-à-vis des épreuves d'athlétisme de l'OSSU ? Si des interactions existent, de quelle nature sont-elles et dans quelle mesure témoignent-elles d'un réel échange entre sport scolaire et sport fédéral ? Le premier remplit-il vraiment sa fonction de tremplin en faveur du second ? Enfin, cet ultime chapitre se présente aussi comme l'occasion de faire le point sur les épreuves de propagande athlétique et de montrer combien, par leurs règlements, leurs modes de fonctionnement ou leurs évolutions, celles-ci sont les témoins privilégiés d'une diffusion de la culture sportive de masse dans les rangs de la jeunesse scolarisée. Là encore, nous verrons que les triathlons, les cross et les coupes de la jeunesse évoluent vers une assimilation de la pratique sociale de référence tout en s'évertuant à préserver leur fonction démocratisante. Entre un athlétisme émancipateur et un athlétisme excluant, les acteurs de l'école et du sport scolaire ne parviennent pas toujours à assumer leurs propres choix.

1. Une élite tricolore inconstante

Pour cerner les contours de l'athlétisme tel que l'envisage le sport scolaire et le mettre en perspective avec le phénomène d'enculturation, il convient tout d'abord de saisir la dynamique de son homologue fédéral et de voir si celui-ci est plutôt synonyme d'échec ou de réussite. Aussi, pour mieux appréhender le contexte culturel dans lequel s'inscrivent ces épreuves de masse à destination des élèves, une plongée dans le monde du haut niveau

¹²⁹⁸ CAC, versement 19770273/3. « La propagande en faveur de l'éducation physique et du sport », commission de la propagande du Haut Comité des Sports. Document daté du 25 novembre 1964.

s'impose afin de comprendre comment l'un va pouvoir devenir le vivier de l'autre. D'un point de vue général, les années 1941-1967 se caractérisent par un athlétisme international en proie à trois grandes mutations, lesquelles sont particulièrement significatives à partir du milieu des années 1950, lorsque les terrains de sport commencent à devenir des espaces d'affrontement entre les USA et l'URSS¹²⁹⁹. La première d'entre elles consiste en une recherche systématique de la plus grande efficacité, aussi bien par le biais des évolutions technologiques (généralisation des starting-blocks, apparition pistes synthétiques, adoption de la perche flexible¹³⁰⁰...) que par celui d'une normalisation accrue des méthodes d'entraînement. De ce point de vue, les intimidations géopolitiques liées à la guerre froide battent leur plein et les démocraties populaires se montrent plutôt promptes à rationaliser la préparation de leurs athlètes afin de démontrer leur supériorité en la matière. Ensuite, une plus grande médiatisation des événements sportifs permet d'accroître la spectacularisation des exploits athlétiques, notamment lors des grands rendez-vous internationaux que sont les championnats d'Europe et les Jeux Olympiques¹³⁰¹. Conséquence de ce phénomène qui en est encore à ses balbutiements, de plus en plus de sportifs accèdent au vedettariat¹³⁰² et participent ainsi à l'enculturation des jeunes scolaires dès lors qu'ils sont présentés comme des exemples à suivre. Enfin, une amélioration des points liés à la sécurité (réglementation accrue des javelots planeurs ou interdiction de certaines techniques jugées dangereuses comme le lancer de javelot en rotation par exemple) permet de contrôler toujours davantage la motricité des champions, autorisant du même coup de plus justes comparaisons sur la valeur de leurs prestations respectives. Dans ce contexte, l'athlétisme français tente de survivre comme il peut, affichant dans l'ensemble des résultats plutôt chaotiques.

1.1. Aveu de faiblesse (1941-1945)

Après le cuisant échec subi à Berlin lors des Jeux Olympiques de 1936, où la France ne remporte aucune médaille, la période de l'occupation ne se montre guère plus reluisante au plan des résultats. Tandis que le rythme des compétitions internationales décroît considérablement, l'athlétisme tricolore peine à rivaliser avec des nations telles que

¹²⁹⁹ Riordan, James, *op.cit.*, 1981 et 1991.

¹³⁰⁰ Defrance, Jacques, *op.cit.*, 1984 et Vigarello, Georges, *op.cit.*, 1988.

¹³⁰¹ Les championnats d'Europe et les Jeux Olympiques ayant lieu tous les quatre ans et en alternance, les athlètes participent à une grande compétition tous les deux ans.

¹³⁰² Jazy, Michel, *Mes victoires, mes défaites, ma vie*, Paris, Solar, 1967. À ce sujet, le cas de Michel Jazy est tout à fait éloquent. Tandis que Michel Bernard, son rival français de l'époque sur 1.500m, est souvent présenté comme un besogneux peu en réussite, lui est plutôt mis en avant par les médias et présenté comme un jeune premier doté de talent.

l'Allemagne ou les États-Unis, faisant naître chez les responsables du régime de Vichy un sentiment d'infériorité. Point de comparaison sans pitié, les courses montrent toute l'étendue d'une faiblesse qui est pourtant plus grande encore dans les épreuves de sauts et de lancers. Si les membres du CGEGS se défendent sur ce point de faire l'apologie du système de formation mis en place outre-Rhin, il leur semble tout de même important de souligner « *combien nous avons des leçons à prendre pour arriver à créer chez nous un mouvement, une organisation analogues pour obtenir en athlétisme des résultats "en profondeur"* »¹³⁰³. Sur l'épreuve reine du 100m par exemple, lorsque vingt-et-un sprinters allemands sont capables de courir entre 10''50 et 10''90, un seul y parvient en France. Au 1.500m, ils sont trente à être en mesure de couvrir la distance en moins de 4'06, contre onze seulement dans l'hexagone¹³⁰⁴. Que dire encore de l'admiration suscitée par les 4.77m du perchiste Cornelius Warmerdam au moment où le meilleur sauteur français culmine 3.80m ? Si l'abnégation et la persévérance du champion américain sont mises en avant pour expliquer de tels écarts, le constat reste amer et il faut bien reconnaître que « *comme pour les courses, le simple énoncé des concours montre la position de notre athlétisme. Les centimètres ont remplacé les secondes [...] mais notre infériorité reste hélas ! Aussi entière, aussi navrante* »¹³⁰⁵. À l'origine de ce retard, les pouvoirs publics évoquent notamment la faiblesse de nos entraîneurs en matière de connaissances techniques et scientifiques. D'autres fois, ils pointent du doigt le déficit abyssal du pays en matière d'infrastructures et de conditions de suivi de l'élite. Mais la principale cause du mal français semble surtout provenir du fait que la pratique sportive soit trop largement délaissée dans nos écoles et universités, contrairement à ce qui se passe hors de nos frontières. Là-bas en effet, les étudiants constituent les forces vives des équipes nationales et leur réussite démontre tout l'intérêt qu'il y aurait à s'inspirer d'un tel modèle en France, en donnant au sport toute la place qu'il mérite dans l'enseignement secondaire et supérieur. Dans des conditions aussi précaires, seules de rares individualités parviennent donc à tenir tête à la concurrence, à l'image du jeune sociétaire du RCF, Jean-François Brisson¹³⁰⁶. Le 2 juillet 1939, alors que l'équipe de France d'athlétisme subit l'une des plus écrasantes défaites de son histoire face aux Allemands à Munich, celui-ci gagne le 110m haies en 14''90 et remporte la

¹³⁰³ *Chronique du CGEGS* n°3 du 15 mai 1942, p.52.

¹³⁰⁴ *Id.*

¹³⁰⁵ *Ibid.*, p.53.

¹³⁰⁶ Né en 1918 à Agen, Jean-François Brisson est journaliste de profession et licencié en lettres. Initié au 110m haies en 1937 par Joseph Maigrot, il devient champion de France et recordman de France de la discipline en 1939. Il totalise six sélections en équipe de France avant la guerre. Il est reçu major de la première promotion au CNMA d'Antibes en 1940, avant de l'intégrer comme cadre. Démobilisé en 1945, il rejoint *Le Figaro* pour y diriger la rubrique sportive. En 1951, il est sélectionné dans l'équipe de France pour les premiers jeux méditerranéens, où il remporte le 110m haies. Il arrête sa carrière en 1952, après avoir été champion de Paris pour la 4^{ème} fois depuis 1938. En 1961, il est nommé membre du Haut Comité des Sports et participe à ses travaux jusqu'en 1964.

seule victoire tricolore du jour. À l'aube de ses vingt-et-un ans, l'élève de Joseph Maigrot amorce là une brillante carrière débutée en 1938 après qu'il ait enlevé son premier titre de champion de Paris. Plusieurs fois recordman de France de la spécialité, il totalise six sélections internationales au moment où il intègre la première promotion du CNMA d'Antibes en 1940. Trois ans plus tard, il est une nouvelle fois sacré champion de France et démontre alors qu'il est l'un des rares éléments capables de faire rayonner l'athlétisme hexagonal en plein conflit mondial.

Mis à part quelques rares coups d'éclats, les athlètes français ne parviennent donc pas à soutenir la comparaison et le Colonel Joseph Pascot juge la situation alarmante. Lors des championnats de France organisés à Bordeaux au mois de juillet 1942, alors que les résultats des seniors sont particulièrement faibles, le nouveau Commissaire Général à l'EGS décide d'en appeler à la vitalité des jeunes cadets pour redorer le blason tricolore : *« je saisis cette occasion pour exalter l'athlétisme en affirmant la nécessité pour tous les jeunes Français de s'y adonner [...]. Le champion est nécessaire, parce qu'il est issu du nombre, parce qu'il sollicite le nombre et que le nombre nous intéresse. Si les foules se pressent autour des stades, les adeptes, les pratiquants du sport sont encore trop rares sur les pistes et les terrains. Ayons le courage de reconnaître notre infériorité dans ce domaine, par rapport à d'autres pays. L'Allemagne, l'Italie, la Finlande [...] n'en continuent pas moins à se maintenir à un niveau plus élevé que le nôtre. Une confrontation, non seulement de quelques individualités par épreuve, mais de masse, une épreuve du nombre, ne serait pas à l'honneur dans notre pays. Il n'y aura de véritables progrès dans le sport français, il n'y aura de rénovation physique et morale de la jeunesse française que si l'athlétisme prend chez nous un développement comparable à celui qu'il connaît à l'étranger »*¹³⁰⁷. Autrement dit, si la faiblesse de l'élite est plutôt mal vécue par les responsables en charge de l'EGS, ceux-ci envisagent d'abord de concentrer les efforts sur la masse dans le but d'amorcer la pompe. À l'image de ce qui se passe chez les meilleures nations européennes, la France doit faire de ce « sport de base » une véritable méthode d'EP et un point de passage incontournable dans la formation de chaque jeune. À cette fin, Vichy décide donc non seulement de s'appuyer sur le levier idéologique en vantant les vertus éducatives des courses, des sauts et des lancers (cf. supra, chapitre 1, §.2.2), mais également sur celui de l'EP scolaire en convoquant l'athlétisme au baccalauréat (cf. supra, chapitre 2, §.2.4.2). Pour Joseph Pascot, le rôle de ce sport est, *« sur le plan physique et moral comparable à celui de la culture générale sur le plan intellectuel [...]. Du point de vue technique, c'est là où le sportif puisera les éléments nécessaires au développement de son*

¹³⁰⁷ Feuille d'information du CGEGS n°1 du 30 juillet 1942.

action dans son sport favori. Du point de vue moral, c'est dans l'athlétisme qu'il apprendra d'abord à vaincre l'inertie de la matière, à lutter contre le temps et l'espace, à connaître sa propre et réelle mesure »¹³⁰⁸.

Mais au-delà de ces deux leviers, il s'agit aussi d'aider au développement des épreuves de masse pour répandre l'idée sportive auprès du plus grand nombre et susciter les vocations. Pour cela, la FFA décide d'organiser la « *Première Foulée* », compétition de propagande à trois tours (communal, cantonal et finale départementale) en faveur de la pratique du cross-country et ouverte à tous les cadets, juniors et seniors n'ayant jamais été licencié(e)s auparavant. Dans sa philosophie, cette épreuve s'inspire d'une expérience menée en 1941 dans les départements du Calvados, de la Manche et de l'Orne, appelée « *Première foulée de cross* », dont le succès a conduit 60% des 500 participants à signer une licence. Par son intermédiaire, la FFA espère réunir quelques 500 concurrents dans chaque département et attirer toujours plus de jeunes gens et de jeunes filles vers la pratique du sport qu'elle promeut. Dans l'esprit des dirigeants comme dans celui des pouvoirs publics, l'intérêt de ce type de manifestation est donc double puisqu'en plus d'inciter les foules à prendre les chemins du stade, elles sont une formidable occasion de détecter les futurs talents. À ce titre, elles servent « *la cause de l'athlétisme, car c'est de la masse des adhérents que naissent les champions, et ce sont ces champions qui incitent la jeunesse à les imiter* »¹³⁰⁹. Mais dans ce cas précis, elles sont surtout destinées « *à redonner au cross-country son éclat d'antan [...] et nous sommes persuadés que cette épreuve, organisée par la FFA, sous le haut patronage du CGEGS, va permettre d'attirer à la course à pied des jeunes qui avaient tendance à négliger les exercices de plein air* »¹³¹⁰. Poursuivant des intérêts communs, la FFA et le CGEGS avancent donc main dans la main dans l'espoir de récolter les fruits de telles expériences, c'est-à-dire de fédérer la masse autour de l'athlétisme et de redresser conjointement le haut niveau. Cela étant, le contexte général dans lequel évoluent les bonnes volontés reste compliqué et la mise en œuvre de telles manifestations n'est pas des plus aisées puisque ce sont les instituteurs, sportifs et anciens sportifs eux-mêmes qui sont invités à se mettre en contact avec les directeurs départementaux du CGEGS et les chefs de district de la FFA pour les organiser. Au final, les tours départementaux de la « *Première Foulée* » parviennent à réunir un peu plus de 5.000 partants, les effectifs s'échelonnant d'une centaine de coureurs pour les départements les moins fournis à un peu plus de 400 pour les plus dynamiques. Les femmes, quant à elles, représentent une très faible part de l'effectif puisqu'elles ne sont que

¹³⁰⁸ *Id.*

¹³⁰⁹ Feuille d'information du CGEGS n°13 du 22 octobre 1942.

¹³¹⁰ Feuille d'information du CGEGS n°16 du 12 novembre 1942.

123 à se présenter sur la ligne de départ contre 4.946 hommes, soit 2.4% du total¹³¹¹. En outre, les chiffres publiés par la FFA permettent de calculer que si 2.479 réunions ont été organisées sur l'ensemble du territoire (zone occupée et zone libre) et ont réuni 30.201 participants, cela signifie par ailleurs que chaque manifestation n'est parvenue à déplacer qu'une douzaine de coureurs en moyenne. En définitive, si le succès de l'épreuve ne peut être démenti, celui-ci reste malgré tout assez confidentiel et la fédération n'a donc pas atteint les objectifs fixés initialement. Mais une nouvelle fois, l'analyse de cette période permet de confirmer l'idée selon laquelle le gouvernement de Vichy a bien fait de l'athlétisme l'une de ses priorités et qu'il a tenté pour cela de développer la pratique de masse, dans le secret espoir toutefois de faire de la France une nation forte et conquérante sur la piste. Dans ces circonstances, les efforts manifestés en faveur de l'athlétisme en EP montrent que les intérêts sont bien plus globaux qu'ils n'y paraissent et qu'ils dépassent largement le simple cadre de l'institution scolaire.

1.2. Des lendemains qui chantent et qui déchantent (1946-1958)

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, lorsque les compétitions sportives internationales reprennent vie, la France ne présente plus du tout le même visage. Brusquement, elle brille par ses résultats et renvoie l'image d'une nation physiquement rayonnante. Dans tous les principaux sports, victoires, médailles et records s'additionnent pour laisser planer le sentiment d'une certaine vitalité collective. En athlétisme, premier sport olympique, ce phénomène est particulièrement visible et se manifeste par des exploits que l'on n'avait pas vus depuis longtemps. En effet, dès 1946, lors des championnats d'Europe d'Oslo, l'équipe nationale remporte onze médailles et onze de ses athlètes accèdent à des finales¹³¹². Chez les hommes, elle pointe même au troisième rang continental derrière la Suède et la Finlande, pays de grande tradition athlétique. En 1948, aux Jeux Olympiques de Londres, elle continue sur sa lancée pour effacer l'affront subi à Berlin en 1936 et le triste bilan d'un score vierge. À cette occasion, Micheline Ostermeyer, Ignace Heinrich, Alain Mimoun, Marcel Hansenne, Jacqueline Mazéas et le relais 4x400m masculin reviennent de Wembley avec huit médailles, dont deux en or. Suite à cela, la victoire sur la Suède en 1949 suscite toujours plus d'enthousiasme et prouve combien notre élite fait preuve d'une réelle compétitivité face aux meilleures nations européennes. Majoritairement issue des classes

¹³¹¹ Feuille d'information du CGEGS n°37 du 7 avril 1943.

¹³¹² Pour un bilan global des médailles françaises en athlétisme aux Jeux Olympiques et aux championnats d'Europe entre 1941 et 1967, cf. Annexe 15.

bourgeoises moyennes¹³¹³, celle-ci semble donc avoir plutôt bien traversé le conflit et se montre particulièrement efficace en cette fin de décennie. En 1950, lors des championnats d'Europe de Bruxelles, la dynamique se renforce encore puisqu'avec quinze médailles et quatorze places de finalistes, les athlètes français continuent de progresser dans la hiérarchie et semblent s'affirmer toujours davantage comme des sportifs capables des plus belles réussites. Ces performances sont d'autant plus remarquables qu'elles sont réalisées dans un contexte de forte pénurie infrastructurelle, sur un territoire équipé à hauteur de 0.5 piste pour 100.000 habitants, chiffre 22 fois inférieur à celui de la Suède¹³¹⁴. La vigueur de l'élite athlétique française apparaît donc plutôt surprenante pour un pays qui peine à se relever de la guerre et dont les priorités sont d'abord au redressement des situations économique, sanitaire et sociale. Mais malgré l'euphorie ambiante, ce sursaut ne dure finalement que le temps d'un spasme. Car c'est oublier un peu vite qu'en ces années d'immédiat après-guerre, les Allemands sont encore évincés des rencontres sportives internationales et que Japonais et Soviétiques refusent toujours d'y prendre part. « À vaincre sans péril, [nos athlètes] triomphent donc sans gloire »¹³¹⁵ et, dans ces conditions, le réveil d'Helsinki s'avère des plus douloureux. Avec la réintégration des nations jusque-là absentes¹³¹⁶, les résultats tricolores s'effondrent et les deux lourdes défaites subies avant l'ouverture des Jeux Olympiques de 1952 contre la Grande-Bretagne et la Suède ne laissent rien présager de bon. Au rendez-vous finlandais, seul Alain Mimoun répond finalement présent en remportant l'argent sur 5.000m et 10.000m. Au plan des performances, dix-neuf records mondiaux sont battus chez les hommes et sept chez les femmes, situation face à laquelle les six records de France¹³¹⁷ améliorés montrent que malgré leurs progrès chronométriques, les athlètes hexagonaux régressent dans la hiérarchie internationale. Ce déclin se confirme d'ailleurs lors des championnats d'Europe de Berne où, quatre ans seulement après le succès bruxellois, le bilan est maigre et sans appel : trois médailles seulement¹³¹⁸ et deux places de finalistes. Le pays chute alors au 7^{ème} rang européen, loin derrière l'URSS, la Hongrie et la Tchécoslovaquie, nouvelles nations phares de l'Europe. Deux ans plus tard à Melbourne, au sein d'une délégation très masculine¹³¹⁹, Alain Mimoun est encore le seul à tenir son rang puisqu'il y remporte l'épreuve du marathon en ajoutant par la même occasion une 4^{ème} médaille

¹³¹³ Énard, Carine, *op.cit.*, 2004.

¹³¹⁴ *Héraclès*, n°4, juin 1946. En 1962, la situation ne s'est presque pas améliorée puisqu'avec 543 pistes pour 46.5 millions d'habitants, la France dispose désormais d'une piste pour 85.635 habitants.

¹³¹⁵ Amar, Marianne, *op.cit.*, 1987, p.106.

¹³¹⁶ Niggli, Nicholas, « Helsinki 1952, les Jeux Olympiques de la guerre froide ? », in *Relations Internationales*, n°112, hiver 2002, pp.467-485.

¹³¹⁷ Cinq records de France masculins et un record de France féminin.

¹³¹⁸ Une en or, une en argent et une en bronze.

¹³¹⁹ 140 sportifs, dont 29 athlètes parmi lesquels on recense 24 hommes et 5 femmes.

olympique à son palmarès. En 1957, l'équipe de France continue sa spirale descendante en finissant à la dernière place d'un match à trois contre la Finlande et la Norvège, puis en subissant deux cinglants échecs contre la Grande-Bretagne et l'Allemagne. Elle termine également deuxième derrière celle-ci au match des six nations à Bruxelles, compétition dans laquelle elle parvient malgré tout à surnager pour deux raisons essentielles : d'abord parce que la concurrence n'est pas des plus sévères (France, Belgique, Hollande, Suisse, Allemagne et Italie) et ensuite parce que chaque pays ne sélectionne qu'un seul représentant par épreuve, formule permettant donc aux équipes qui possèdent quelques vedettes de bien figurer sans disposer pour autant d'un réservoir d'athlètes très important. Les défaites succédant aux défaites, l'année 1957 s'achève finalement sur une volonté de redressement, symbolisée par la nomination d'André Gardien au poste de Directeur technique, en remplacement de René Mourlon. Dans ce cas précis, il semble que les mêmes causes produisent les mêmes effets puisque ce dernier occupait ce poste depuis 1937, après qu'une direction de l'athlétisme national eût été créée par le ministre Léo Lagrange suite à la déroute des JO de Berlin. Quoiqu'il en soit, le nouveau responsable tente de réorganiser l'encadrement des équipes de France et présente dès le mois de décembre sa nouvelle équipe d'entraîneurs nationaux. Désormais, Robert Bobin et Jacques Dudal se partagent les sauts et les lancers, Joseph Maigrot s'occupe du sprint, des haies et des relais, tandis que Joseph Malléjac et Georges Verreaux gèrent respectivement les épreuves de fond et de demi-fond, ainsi que la coordination des stages à l'INS et les relations avec les entraîneurs de clubs¹³²⁰.

Mais au moment où l'athlétisme français connaît une véritable traversée du désert, son principal responsable tient malgré tout à se montrer rassurant, estimant que ces piètres résultats ne méritent pas toujours la critique. Pour le Président de la FFA, il semble en effet qu'au-delà des seuls athlètes, ce sont bien tous les sportifs de l'hexagone qui se montrent peu en réussite, illustrant finalement tout le mal du sport français en général. Paul Méricamp estime de plus qu'à partir du moment où l'athlétisme reste un sport d'élite, les athlètes moyens ne persistent jamais, contrairement à ce qui existe dans les « *sports-jeux* ». Pour lui, la solution à ce problème passe par le positionnement des exercices athlétiques au centre de l'EP scolaire, comme c'est le cas dans la plupart des nations où le sport est devenu une pratique de masse : « *voilà pourquoi nos affiliés se limitent à un nombre dix fois inférieur à celui enregistré dans d'autres pays. Il faut donc intensifier le recrutement. Où ? À l'école* »¹³²¹. Pour les dirigeants fédéraux, l'institution scolaire constitue donc l'un des viviers sur lequel il s'agit de s'appuyer pour faire de nouveau rayonner l'élite et aller puiser les

¹³²⁰ CAC, versement 19860446/16. Lettre d'André Gardien adressée à la DGJS, datée du 26 décembre 1957.

¹³²¹ Méricamp, Paul, « Considérations sur l'athlétisme français », in *L'athlétisme*, n°9, décembre 1953.

champions de demain. Comme par le passé, les propos de Paul Méricamp laissent deviner combien l'organisation de l'athlétisme dans le cadre des leçons d'EP et du sport scolaire reste fortement conditionnée par les résultats du haut niveau. Dans l'esprit de certains journalistes, les responsables en charge de la Jeunesse et des Sports doivent même aller encore plus loin et faire peser directement la responsabilité du redressement national sur les enseignants d'EP. En 1958, suite à la déroute française aux championnats d'Europe de Stockholm, où seul Jocelyn Delecour parvient à remporter le bronze sur 200m, Gaston Meyer émet un avis sans appel à ce sujet. Pour lui, « *jamais [l'athlétisme français] n'exista aussi peu. Même les meilleurs ne réussirent pas à s'imposer. Il manquait une direction à l'équipe de France, une âme. Tout est à reprendre à zéro, tant sur le plan général – celui de l'athlétisme préscolaire et scolaire – que sur celui, particulier, de la direction de l'élite. Si les pouvoirs publics n'osent pas décider de l'avancement des professeurs d'EP en fonction des résultats sportifs obtenus, comme dans toute entreprise normale, et non selon des critères purement administratifs, l'athlétisme français [...] disparaîtra bientôt* »¹³²². Par ces propos, on devine que si l'échec est collectif, une lourde part de responsabilité revient aux enseignants d'EP qui n'ont pas su faire la preuve de leur efficacité à faire de l'école une solide base arrière pour le sport de haut niveau. Finalement, l'année 1958 s'achève malgré tout sur quelques espoirs puisque nos champions signent des résultats plutôt encourageants. Au moment où Robert Bobin accepte provisoirement de prendre la Direction Technique Nationale suite à la démission d'André Gardien, l'avenir s'annonce donc un peu plus prometteur, même si d'importants efforts restent à faire pour améliorer à la fois les performances et le nombre d'athlètes situés immédiatement sous le niveau de l'élite. Pour cela, la FFA définit plusieurs axes de travail, comme l'augmentation du nombre de compétitions, la formation d'un panel plus étoffé d'entraîneurs ou bien encore l'affectation d'un Conseiller Technique Régional (CTR) au sein de chaque ligue à des fins de prospection¹³²³. L'absence d'une réflexion sur l'école ne signifie sans doute pas ici que la question soit délaissée par les instances fédérales mais laisse tout de même supposer qu'elle n'est peut-être pas encore considérée comme une priorité pour tous les dirigeants, preuve aussi que les deux mondes entretiennent des relations qui ne sont pas toujours approfondies.

¹³²² Meyer, Gaston, « L'athlétisme du vieux continent est plus laborieux que génial », in *Sport & vie*, n°28, septembre 1958, pp.72-74.

¹³²³ *L'athlétisme* n°58, novembre 1958.

1.3. *Le temps du renouveau ? (1959-1967)*

À partir de 1959, après que Robert Bobin ait officiellement accepté d'occuper le poste de Directeur Technique National, l'athlétisme français retrouve enfin des couleurs et commence à renouer avec les victoires. Sous l'effet conjugué de plusieurs facteurs, le pays amorce sa remontée dans la hiérarchie européenne, même si les succès connus à Oslo, Londres et Bruxelles à la fin des années 1940 sont toujours loin d'être égalés. Ce renouveau s'explique d'abord par la restructuration du paysage associatif civil, dans lequel les trois fleurons parisiens que sont le Racing Club de France, le Stade Français et le Paris Université Club commencent à subir la concurrence de la province et de la banlieue (CA Montreuil, VGA Saint-Maur, Grenoble Université Club...) ¹³²⁴. Cette double décentralisation aboutit alors à une densification de l'élite, laissant augurer, dans un avenir proche, de nouvelles chances de médailles. En second lieu, il apparaît aussi que la décennie 1960 marque le début d'un recours plus systématique aux athlètes issus des Antilles ou des colonies, dans le but de faire davantage rayonner le sport français et pallier ainsi la faiblesse des métropolitains ¹³²⁵. Utilisés comme réservoir, les athlètes de couleur se voient offrir des conditions souvent intéressantes pour rester dans l'hexagone, ce qui n'était pas le cas auparavant. À ce titre, l'exemple d'Abdou Seye est tout à fait significatif puisqu'après avoir été l'un des héros de Colombes en septembre 1959 suite à la victoire sur la Suède puis s'être opposé à plusieurs dirigeants de la FFA, le recordman et champion de France du 100m, 200m, 400m et 4x100m continue de bénéficier de leur part de propositions attractives pour s'entraîner, alors même que ses résultats commencent à décliner. En ce milieu des années 1960, la situation du sprinter sénégalais tranche donc radicalement avec celle du sauteur en hauteur Papa Gallo Thiam qui, en 1956, s'était vu refuser une qualification aux Jeux Olympiques pour avoir manifesté une trop vive opposition vis-à-vis de la France et de sa politique colonialiste ¹³²⁶. Ajoutée à cela, l'orientation sportive impulsée par Maurice Herzog à la tête du Haut-commissariat à la Jeunesse et aux Sports permet, elle aussi, de mieux saisir les causes du renouveau de l'athlétisme tricolore. En concentrant les efforts sur la jeunesse ¹³²⁷, en généralisant la pratique du sport en EP par le biais des programmes et examens, ou bien encore en équipant le territoire de manière plus conséquente et mieux équilibrée sur les plans

¹³²⁴ Énard, Carine & Ravenel, Loïc, « La dynamique de décentralisation de l'élite athlétique française (1945-1975). Analyse socio-historique à l'aune des modèles écologique et stratégique », in Roger, Anne (sous la dir.), *op.cit.*, 2006, pp.317-328.

¹³²⁵ Dumont, Jacques, « Liberté, égalité, fraternité ? Le sport aux Antilles françaises », in Combeau-Mari, Évelyne (sous la dir.), *Sports et loisirs dans les colonies, XIX^{ème}-XX^{ème} siècles*, Paris, Le Publieur, 2004, pp.255-270.

¹³²⁶ Deville-Danthu, Bernadette, *op.cit.*, 1997.

¹³²⁷ Martin, Jean-Luc, *op.cit.*, 2004.

matériel et humain, celui-ci permet de faire fructifier la politique volontariste que la IV^{ème} République avait impulsée grâce au plan de relance de 1953 (cf. supra, chapitre 2, §.3.4.2). À ce titre, la création du corps des CTR en 1958 offre un soutien supplémentaire aux clubs en matière de formation théorique et pratique, contribuant à faire émerger une élite provinciale et non plus seulement parisienne¹³²⁸. Enfin, la quatrième cause réside sans doute dans la personnalité charismatique du remplaçant d'André Gardien lui-même qui, par son caractère réfléchi et sa proximité envers les athlètes, va insuffler une certaine culture de la réussite. Pour Robert Bobin, maître d'EP à l'INS et ancien triple-sauteur, les débuts sont pourtant difficiles. Après avoir connu une cuisante défaite face à l'Italie en 1958, son détachement par l'État au sein d'une fédération ayant pour habitude de fonctionner en vase clos est parfois vécu comme une intrusion, voire comme une ingérence de la part des pouvoirs publics dans le pilotage du sport de haut niveau. Mais pour Michel Clare, « *"Bob" possédait de rares qualités : il avait le sens des rapports humains, il attachait beaucoup de prix à l'amitié [...] ; obstiné, il ne lâchait pas une entreprise avant de l'avoir menée à bien [...] . S'organisant avec obstination, le nouveau Directeur parvint à dominer ses obligations administratives, conservant malgré tout son esprit d'homme de terrain, restant près des athlètes. Son plan, fondé sur le bon sens, allait en quatre ans régénérer les structures de l'athlétisme français* »¹³²⁹. Si le point de vue du journaliste ne peut être objectif compte tenu du fait que les deux hommes se soient côtoyés sur les stades au début des années 1950¹³³⁰, force est de constater que la compétence de Robert Bobin est assez largement reconnue¹³³¹ et que son action se surajoute aux trois autres facteurs évoqués en amont. En travaillant prioritairement à une rationalisation accrue des calendriers de compétitions, en assurant un meilleur suivi du haut niveau et en multipliant les actions de formation des entraîneurs au sein des clubs, celui-ci participe donc aussi au redressement de l'athlétisme français.

Résultat de ces évolutions, l'équipe de France de 1959 montre déjà son dynamisme en faisant tomber non moins de vingt-huit records nationaux et en battant successivement la Norvège, la Yougoslavie, la Grèce puis la Suède, nation référence en Europe. Un an plus tard, à Rome, tandis que la délégation tricolore réalise l'un des plus médiocres résultats de son histoire olympique, l'athlétisme résiste plutôt bien au séisme grâce à Michel Jazy et Abdou Seye, respectivement médaillés d'argent et de bronze sur 1.500m et 200m. Avec leurs

¹³²⁸ Énard, Carine & Ravenel, Loïc, *op.cit.*, in Roger, Anne (sous la dir.), *op.cit.*, 2006.

¹³²⁹ Clare, Michel, « Robert Bobin : un caractère », *Sport & vie* (spécial athlétisme), supplément au n°89, octobre 1963, pp.14-15.

¹³³⁰ Michel Clare est champion du France du 800m et participe aux championnats d'Europe de Bruxelles en 1950. À cette même époque, Robert Bobin fait partie des meilleurs triple-sauteurs français.

¹³³¹ Roger, Anne, *op.cit.*, 2003(a).

récompenses, les deux coureurs totalisent 40% des médailles décrochées à cette occasion et sont la preuve que dans un contexte particulièrement difficile pour le sport français, les athlètes s'en sortent plutôt bien puisqu'au contraire des autres disciplines, ils maintiennent leur rang habituel (cf. tableau 2). Malgré la morosité ambiante, ces derniers restent donc à leur place et confirment les espoirs qu'ils avaient suscités la saison précédente. En 1961, l'équipe de France signe douze victoires sur les treize rencontres internationales auxquelles elle participe, dont une sur la Suède et une autre sur la Grande-Bretagne au mois de septembre, mettant ainsi fin à quatorze ans de disette contre les Anglais¹³³². En outre, vingt-quatre records sont battus chez les hommes, dont un record du monde sur 4x1.500m et un record d'Europe sur 4x200m¹³³³. Pour Robert Bobin, cette réussite montre que l'athlétisme français est bien sur la voie du renouveau, mais un renouveau qui mériterait toutefois d'être alimenté sur la durée par le biais du système scolaire : « *l'École, l'Université ne donnent pas à nos jeunes un style de vie sportive. Il faut des installations, un programme scolaire, et le renforcement de la vie des clubs* »¹³³⁴. Pour Robert Parienté, journaliste à *L'Équipe*, si ce sursaut est des plus encourageants, il ne doit pas faire oublier que notre élite, bien que dense et compétitive, n'en arrive pas moins à une certaine limite d'âge, la FFA peinant à lui trouver des successeurs. Aussi, pour dépasser cela, celui-ci préconise non seulement d'« *augmenter le recrutement en améliorant la liaison entre les établissements scolaires et les clubs [...], [mais aussi l'obtention] d'un programme minimum d'athlétisme à l'école en mettant à la disposition des professeurs et des maîtres les moyens nécessaires à la pratique de l'athlétisme, ce qui implique une modification sensible de l'emploi du temps et aussi la création de nombreux terrains de sport* »¹³³⁵. Quoi qu'il en soit, la vigueur retrouvée en ce début des années 1960 réjouit les pouvoirs publics et Maurice Herzog en personne se félicite des victoires, en soulignant que celles-ci sont « *pour tous un encouragement précieux dans la voie d'un redressement remarquablement amorcé depuis plusieurs années et dont je souhaite qu'il soit, pour toutes nos autres disciplines sportives, un exemple suivi* »¹³³⁶. Afin de montrer que le Haut-commissariat et la FFA entretiennent des relations de confiance, celui-ci assiste même à l'assemblée générale du mois de mars 1962, au cours de laquelle il prononce un discours de félicitations à tous les athlètes et dirigeants : « *la nation a été sensible à cette renaissance, et*

¹³³² Cette année là, seule l'Allemagne parvient à avoir raison de la supériorité française lors du match des six nations.

¹³³³ Bien que toujours en retrait, l'athlétisme féminin se montre aussi efficace puisque huit records de France tombent également.

¹³³⁴ *Miroir sprint* n°745 du 12 septembre 1960, p.22.

¹³³⁵ Parienté, Robert, « Le nouvel essor de l'athlétisme français...pour que le miracle dure », in *Sport & vie* (spécial athlétisme), supplément au n°89, octobre 1963, pp.4-8.

¹³³⁶ *L'athlétisme*, n°87, septembre 1961, p.1.

désormais, l'athlétisme a retrouvé son rôle essentiel de sport de base dans notre pays, en même temps qu'il devient une de nos disciplines sportives les plus brillantes »¹³³⁷.

Éditions	Nombre de médailles en athlétisme	Total des médailles françaises	Part de l'athlétisme dans le total
Londres 1948	8	29	27.6%
Helsinki 1952	2	18	11.1%
Melbourne 1956	1	14	7.1%
Rome 1960	2	5	40%
Tokyo 1964	2	15	13.3%

Tableau 2 – Part des médailles d'athlétisme dans le palmarès olympique français (1948-1964)

Bien que le niveau retrouvé ne soit pas celui de l'immédiat après-guerre, les athlètes français continuent donc de rayonner, confirmant ainsi leur remontée sur le plan international. Aux 7^{èmes} championnats d'Europe de Belgrade, en 1962, ils remportent quatre médailles dont deux en or, avec Michel Jazy sur 1.500m et Claude Piquemal sur 100m. Comme à Rome, les coureurs sont à l'honneur et entraînent tout le collectif tricolore dans leur sillage puisque deux semaines à peine après la fin de la compétition, les Français signent une victoire historique contre l'Allemagne, nation qu'ils n'ont jamais battue depuis que celle-ci est revenue sur la scène européenne en 1954¹³³⁸. Évènement plus marquant encore, les 21 et 22 septembre 1963, ils tiennent même tête à la grande URSS en réussissant un très convaincant match nul, exploit d'autant plus significatif que les Soviétiques sont à cette époque les grands dominateurs de l'athlétisme continental. Mais l'égalité obtenue ce jour là à Colombes demeure bien relative dans la mesure où d'autres nations comme la Pologne ou la Grande-Bretagne sont, quant à elles, parvenues à les surpasser. Malgré les réussites, les dirigeants de l'athlétisme national doivent donc rester prudents et garder à l'esprit que si l'élite masculine est sur la pente ascendante, les fondations du système tout entier restent fragiles. Quant aux féminines, leurs performances restent très en retrait et sont la preuve que les mesures prises depuis quelques années pour rehausser le niveau ont surtout profité aux hommes. De ce point de vue d'ailleurs, l'écart avec l'URSS est des plus criants tant les Russes dominent, même si pour Robert Hervet, journaliste à *Sport mondial*, un athlétisme féminin gracile vaut mieux que tous les records : « pour en revenir à France-Russie, des grincheux ont fait observer : "Heureusement, les athlètes féminines russes ne sont pas venues. Qu'aurions-nous pris en marge du 106-106 !". Une telle réflexion relève d'une déplorable mentalité [...]. L'athlétisme féminin soviétique possède de beaux spécimens. Le record n'est pas une forme d'esthétique.

¹³³⁷ *L'athlétisme*, n°93, mars-avril 1962, pp.16-17.

¹³³⁸ L'Allemagne ne participe pas aux championnats d'Europe de 1946 et de 1950. Elle revient seulement lors de l'édition de 1954 à Berne.

Ce n'est même pas l'art abstrait. Rien ne vaut une exhibition athlétique sans chronomètre, mais jolie »¹³³⁹. Lors des Jeux de Tokyo pourtant, la France est bien heureuse de compter dans ses rangs une athlète à la fois féminine et performante en la personne de Maryvonne Dupureur, médaille d'argent sur 800m et seul podium tricolore en plus du relais 4x100m masculin de Paul Genevay, Bernard Laidebeur, Claude Piquemal et Jocelyn Delecour. Avec ces deux récompenses, et comme à chaque rendez-vous olympique depuis Helsinki, les athlètes français se maintiennent donc à la place qui est la leur et montrent qu'ils résistent comme ils peuvent à la sévère concurrence exercée par les Américains et les démocraties populaires. Enfin, les championnats d'Europe de 1966 constituent sans doute le point d'orgue de cette renaissance puisqu'avec un total de quatorze médailles¹³⁴⁰, la France réalise son meilleur score dans une grande compétition internationale depuis 1946 et pointe désormais au quatrième rang européen derrière l'URSS et les deux Allemagnes. Pour *Sport Mondial*, l'épisode de Budapest est certainement « *le plus beau jalon sur la route ascendante de l'athlétisme français, en progrès incessant depuis 1958 [...], même si les lancers restent notre point faible* »¹³⁴¹. Dressant le bilan des progressions enregistrées depuis cette date, les dirigeants fédéraux continuent malgré tout de penser que plusieurs éléments empêchent l'embellie d'être encore plus forte. Ainsi, le développement de l'athlétisme scolaire est-il jugé toujours trop lent, sa liaison avec les clubs encore insuffisante, les aides financières trop faibles pour envisager la dotation d'un matériel technique satisfaisant et l'implantation de clubs toujours trop réduite dans certaines régions¹³⁴². « *Plus beau* » ou pas, le succès obtenu en Hongrie montre en tous les cas que le triste épisode de Stockholm est bien de l'histoire ancienne et que le sentiment de renouveau n'est pas un mirage, même s'il masque certaines réalités.

1.4. Au tableau des médailles

Cette analyse du panorama de l'athlétisme de haut niveau entre 1941 et 1967 ne saurait être complète sans quelques bilans chiffrés, notamment pour ce qui concerne le palmarès des médaillés. À cet égard, les tableaux et graphiques ci-dessous montrent plusieurs choses. Outre les grandes tendances déjà esquissées, il apparaît tout d'abord que les athlètes français s'illustrent plus massivement dans les courses que dans les concours (cf. tableau 3).

¹³³⁹ *Sport mondial*, n°89, novembre 1963, p.34.

¹³⁴⁰ Quatre en or, trois en argent et sept en bronze.

¹³⁴¹ *Sport mondial*, n°116, octobre 1966, p.15. Article non signé.

¹³⁴² *L'athlétisme*, n°132, janvier 1966.

Sur les soixante-trois médailles remportées lors des onze grands championnats (cinq Jeux Olympiques et six championnats d'Europe), quarante-six l'ont été dans les courses, huit dans les sauts, cinq dans les lancers et quatre dans les épreuves combinées. Une étude des pourcentages que cela représente au sein de chaque famille d'épreuves donne d'ailleurs des résultats significatifs puisque les courses constituent 61.5% du programme athlétique¹³⁴³ et 73% des récompenses françaises. Pour les sauts, les lancers et les épreuves combinées, ces chiffres sont respectivement de 15.4% contre 12.7%, 15.4% contre 7.9% et 7.7% contre 6.4%. En d'autres termes, toutes conditions étant égales par ailleurs¹³⁴⁴, nos athlètes sont donc plutôt bons dans les courses, médiocres dans les lancers et légèrement en-dessous de la moyenne dans les sauts et les polyathlons. En second lieu, un contraste saisissant existe entre les réussites masculine et féminine puisque les hommes totalisent quarante-huit des soixante-trois médailles conquises (76.2%) contre quinze pour les femmes (23.8%). Mais si la différence est très nette sur les championnats d'Europe avec dix récompenses féminines (20.8%) pour trente-huit récompenses masculines (79.2%), elle l'est un peu moins pour ce qui concerne les Jeux Olympiques (cinq médailles pour les femmes et dix pour les hommes, soit respectivement 33.3% et 66.7% du total). Au regard de ces chiffres, on pourrait donc croire que les filles réussissent mieux lors des rendez-vous olympiques que les garçons. Ceci n'est pourtant pas une réalité puisque quatre des cinq podiums décrochés à cette occasion l'ont été à Londres en 1948, grâce à Micheline Ostermeyer et Jacqueline Mazéas. Il faut ensuite attendre 1964 pour que l'athlétisme féminin revienne à nouveau des JO avec de l'argent, ceux d'Helsinki, de Melbourne et de Rome n'ayant pas été fructueux. De la même manière, leur réussite aux championnats d'Europe est tout aussi faible car avec cinq médailles en 1946 puis trois en 1950, les éditions de 1954 à 1966 se soldent toutes pas des échecs cinglants, avec deux récompenses seulement. De ce point de vue, la renaissance athlétique française des années 1960 est donc bien relative et se décline d'abord au masculin.

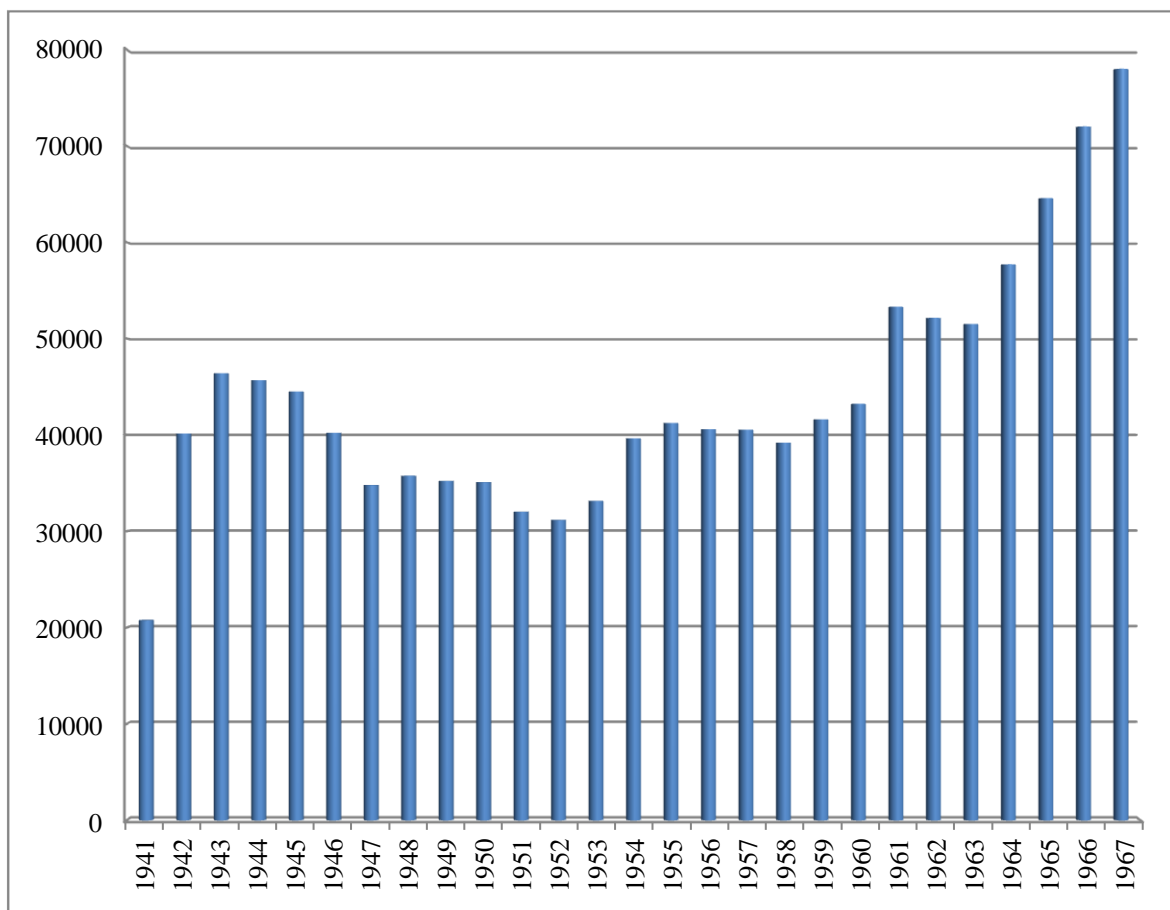
¹³⁴³ Celui-ci se compose de vingt-six épreuves : seize courses, quatre sauts, quatre lancers et deux épreuves combinées.

¹³⁴⁴ Si ces chiffres révèlent une tendance générale, ils ne constituent que des indications dans la mesure où le contenu du programme officiel a évolué au cours du temps, notamment pour les femmes. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas effectué la distinction entre sexe, car cela n'aurait pas eu de sens.

		Hommes				Femmes				Total	
		Course	Saut	Lancer	Épreuves combinées	Course	Saut	Lancer	Épreuves combinées		
JO	Or	1	0	0	0	0	0	2	0	3	15
	Argent	5	0	0	1	1	0	0	0	7	
	Bronze	3	0	0	0	0	1	1	0	5	
CE	Or	10	1	0	1	0	1	0	1	14	48
	Argent	14	1	0	0	1	0	1	1	18	
	Bronze	7	4	0	0	4	0	1	0	16	
Total		40	6	0	2	6	2	5	2	63	
		48				15					

Tableau 3 – Répartition des médailles françaises selon le métal et le sexe (1946-1966)

Sur le plan mondial, les bilans olympiques montrent ensuite que l'athlétisme tricolore fait preuve d'une relative constance, avec une moyenne de une à deux médailles chaque fois, si l'on excepte bien sûr l'heureuse réussite de Londres (cf. tableau 2). Mais là encore, la bonne tenue collective tient surtout au succès de quelques individualités capables de se surpasser au bon moment sans que de jeunes talents soient forcément en mesure de les remplacer. Les palmarès d'Alain Mimoun et de Micheline Ostermeyer sont, à ce titre, tout à fait parlants puisqu'à eux seuls, les deux champions totalisent sept des quinze récompenses gagnées par l'équipe de France sur la période. Enfin, s'agissant du nombre de licenciés, les effectifs recensés par la FFA illustrent une certaine irrégularité, les hausses et les baisses ne correspondant pas forcément aux succès ou aux échecs de l'élite (cf. graphique 2). Mis à part leur caractère informatif, ces chiffres ne permettent pas de tirer de plus amples conclusions, si ce n'est que confrontés à ceux de l'ensemble des fédérations olympiques, ils font preuve d'une certaine constance en tournant autour des 4% (cf. tableau 4). Quant à une comparaison toutes fédérations sportives confondues, la FFA pointe au 9^{ème} rang du classement, derrière le football, les boules, la pétanque et les jeux provençaux, le ski, le basket-ball, le lawn-tennis, la gymnastique et la FFEP. Entre 1941 et 1967, la pratique des courses, des sauts et des lancers est donc encore loin d'avoir gagné la cause des Français.



Graphique 2 – Effectifs des licences FFA (1941-1967)¹³⁴⁵

Année	Effectifs licences FFA	Part au sein des fédérations olympiques	Année	Effectifs licences FFA	Part au sein des fédérations olympiques
1949	35.214	4%	1959	41.616	4.2%
1950	35.085	3.8%	1960	43.224	4.1%
1951	32.015	2.8%	1961	53.305	4.8%
1951	31.157	2.7%	1962	52.148	4.4%
1953	33.138	3.4%	1963	51.512	4.2%
1954	39.652	4%	1964	57.700	4.3%
1955	41.245	4.4%	1965	64.572	4.4%
1956	40.580	4.3%	1966	72.004	4.4%
1957	40.544	4.7%	1967	77.988	4.4%
1958	39.187	4.3%	1968	77.463	4.1%

Tableau 4 – Part des licences FFA dans l'ensemble des fédérations olympiques (1949-1968)¹³⁴⁶

¹³⁴⁵ CAC, versements 19790809/29 et 19810165/1. Graphique réalisé à partir des différentes sources présentes dans ces versements.

¹³⁴⁶ *Id.*

2. L'école et le club unis pour conquérir la masse ?

Dans le contexte d'une école dont les effectifs explosent¹³⁴⁷, les fédérations évaluent vite les bénéfices susceptibles d'être retirés d'une promotion étendue des activités sportives à l'ensemble des écoliers français. Dans leur grande majorité, les acteurs concernés semblent d'ailleurs d'accord pour dire que le sport doit gagner la masse des pratiquants, même si la poursuite d'un tel objectif recouvre des intérêts bien distincts selon que l'on se place du côté des institutions dirigeantes, affinitaires ou scolaires. Pour Jan Dessau, Fortuné Di Ruzza et Bernard Gerbier, il s'agit ici de faire fonctionner un modèle pyramidal, dans lequel une base élargie par un recrutement plus important permet au sommet de s'élever et d'obtenir une élite d'autant plus performante¹³⁴⁸. À partir de là, trois grandes perspectives sont envisageables, les deux premières défendant l'existence d'un double lien de cause à effet entre la masse et le haut niveau. D'un côté, une politique centrée sur le développement d'un sport accessible à tous permet d'obtenir une élite de qualité, tandis que de l'autre, c'est le rôle moteur de cette dernière qui est envisagé pour inciter le grand public à prendre les chemins du stade. Dans ce cas précis, l'intérêt des autorités passe au contraire par une valorisation accrue des champions et des moyens mis à leur disposition pour s'entraîner. Quant à la troisième thèse, elle réfute l'idée d'un quelconque rapport entre la base et le sommet de la pyramide, considérant que les moyens investis dans l'un ou dans l'autre doivent être adaptés aux spécificités de chacun. S'agissant précisément de l'athlétisme scolaire, les mécanismes sont un peu différents et confirment le sentiment que ce qui prévaut pour l'institution sportive en général ne se valide pas forcément à l'école. Sans nier la réalité de ces trois phénomènes, il semble en effet que d'autres tendances existent entre 1941 et 1967. La première juge que l'élite est d'autant plus forte que la masse est mise à l'épreuve, rejoignant ainsi l'une des perspectives décrites auparavant. Cette posture, surtout défendue par les cadres de la FFA, tend à s'opposer à celle partagée par certains membres de la communauté scolaire, considérant de leur côté que l'institution joue d'abord un rôle prioritaire dans l'épanouissement de l'individu et de la société. À ce titre, le sport de masse, tel qu'il est proposé à l'école, ne peut avoir pour seule vocation de faire émerger une élite de ses rangs. Pour Henri Talbot, Inspecteur Général de la Jeunesse et des Sports, il semble même que l'échec soit indéniable puisque malgré l'investissement des enseignants, « *l'initiation sportive, telle qu'elle est couramment pratiquée actuellement [...] est à ce point privée de joie qu'elle tend plutôt à refouler les*

¹³⁴⁷ Cros, Louis, *op.cit.*, 1961.

¹³⁴⁸ Dessau, Jan, Di Ruzza, Fortuné & Gerbier, Bernard, « Pratiques sportives de masse et qualité de l'élite », in Pociello, Christian (sous la dir.), *op.cit.*, 1987, pp.135-136.

néophytes qu'à les attirer vers le sport »¹³⁴⁹. Conscient de cette difficulté à lier sphère civile et sphère scolaire, Maurice Herzog incarne alors, à partir de la fin des années 1950, une troisième voie, celle de la synthèse, dans laquelle il s'agit de faire converger l'ensemble des efforts.

2.1. L'école : une usine à champions ?

En 1948, tout de suite après le glorieux épisode de Londres, Paul Méricamp estime « *que le nombre de pratiquants est à la base de la qualité du sport d'un pays. Ce qui ne veut pas dire qu'il faille négliger la formation du cadre des techniciens et la construction de stades d'entraînement. Mais le standing du sport suédois, dont on parle beaucoup et non sans raisons, tient, avant tout, au nombre de licenciés en athlétisme de ce pays* »¹³⁵⁰. Aussi, depuis que Vichy a encouragé l'initiation sportive à l'école, celle-ci, parce qu'elle s'adresse à tous ou presque, devient donc progressivement le lieu d'une enculturation sportive de la jeunesse à laquelle les épreuves athlétiques participent dans le but de renforcer l'élite. Au mois de novembre 1949, on apprend même que la FFA, l'INS et la DGJS se penchent sur la question des « *moyens propres à développer le goût des concours dans le domaine de l'athlétisme, afin d'obtenir un plus grand nombre de participants et de meilleurs résultats* »¹³⁵¹. Si l'institution scolaire ne fait pas encore partie des axes de réflexion prioritaires, certains acteurs ne tardent pas à l'évoquer, surtout à partir du milieu des années 1950, au moment où les premiers effets de la démographisation commencent à se faire sentir. Partageant le point de vue du Président de la FFA, Roger Debaye pense qu'« *on ne peut pas récolter sans semer [...]. Pas de semence, pas de récolte. Pas d'initiation sportive réelle à l'école primaire, pas d'athlètes* »¹³⁵². Pour lui, si le fossé entre l'athlétisme français et étranger ne cesse de se creuser, c'est d'abord parce que les efforts investis ne sont pas dirigés en priorité vers les jeunes, les enseignants d'EP étant jugés en partie responsables de cette situation. En effet, après avoir demandé à une centaine d'élèves de 12-13 ans leur record au saut en hauteur, il ressort que 31 seulement ont su répondre à la question. Sur les 69 restants, 28 disent avoir déjà pratiqué la spécialité mais ne connaissent pas leurs performances, tandis que 41 affirment

¹³⁴⁹ Talbot, Henri, « Le sport et l'enseignement », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°24, novembre-décembre 1952, p.3.

¹³⁵⁰ Méricamp, Paul, « Épreuves de masse », *L'athlétisme*, n°60, septembre 1948, p.1. Paul Méricamp parle de 220.000 licenciés en Suède pour l'année 1946 pendant que la France en compte un peu plus de 40.000.

¹³⁵¹ *Héraclès* n°40, novembre 1949, p.14.

¹³⁵² Debaye, Roger, *op.cit.*, 1955.

n'avoir jamais franchi une barre de toute leur scolarité¹³⁵³. Aux yeux de celui qui est à la fois journaliste et responsable fédéral, les résultats de cette expérience se passent de tout commentaire et montrent combien la propagande faite à l'athlétisme auprès des scolaires relève encore de l'utopie. Celle-ci est quasiment inexistante et, à l'heure où le haut niveau peine à remporter des médailles, la FFA n'a que peu d'espoir de trouver en l'école un levier susceptible de redresser la situation. Mais au-delà du simple constat lié à l'enquête, Roger Debaye sous-entend également que le rôle dévolu à l'EP et au sport scolaire doit d'abord être celui de pourvoir les clubs en jeunes gens et jeunes filles dotés de qualités athlétiques. En d'autres termes, les professeurs sont invités à peser davantage sur l'initiation aux courses, sauts et lancers en amont des structures civiles, dans le but de fournir à ces dernières un matériau déjà dégrossi, à l'inverse de ce qui existe actuellement : *« voilà messieurs les censeurs, le matériel humain que reçoivent les clubs et, par extension, les fédérations [...]. Qu'on apprenne à notre jeunesse à courir, sauter et lancer pendant toute la scolarité primaire, qu'on l'oriente judicieusement pendant le cycle secondaire ou technique et qu'on l'entraîne ensuite. Alors il n'y aura plus besoin de se battre les flancs pour trouver des athlètes de classe internationale »*¹³⁵⁴. En bref, l'avenir du haut niveau ne semble pouvoir être garanti que si l'école devient, par le biais de l'EP, un véritable centre de tri destiné au repérage et à l'orientation des meilleurs éléments. Dans l'ensemble, ce point de vue est aussi partagé par les hommes de terrain, ce qui n'a rien d'étonnant dans la mesure où ceux-ci ont des intérêts identiques à ceux des responsables fédéraux. Pour Robert Hervet, secrétaire du Groupement des Entraîneurs d'Athlétisme, les avis de *« nos premiers collaborateurs sont unanimes : il faut, d'abord, cultiver la masse et le faire dès l'école »*¹³⁵⁵. Parmi ceux-là, Maurice Baquet juge qu'il est bien *« plus simple de capter la masse à ses sources, sur les bancs de l'école ; de l'orienter, de lui donner conscience de ses possibilités, de ses responsabilités aussi et de cela surtout elle sera reconnaissante »*¹³⁵⁶. De son côté, Gaston Meyer considère que l'athlétisme possède toutes les vertus d'un sport de masse car en plus d'avoir pour vocation principale de mesurer les capacités physiques de l'être humain, il est aussi une activité où chacun peut trouver une spécialité dans laquelle s'exprimer. Ainsi, la diversité des disciplines permet-elle à toutes les personnalités, à toutes les morphologies et à toutes les qualités de se révéler. Enfin, selon le Président du GEA lui-même, une EP scolaire à base d'athlétisme et plus largement construite autour de la compétition, doit permettre de

¹³⁵³ *Id.*

¹³⁵⁴ *Id.*

¹³⁵⁵ *L'entraîneur d'athlétisme* n°1, mai-juin 1953, p.2.

¹³⁵⁶ Meyer, Gaston, *op.cit.*, 1953, p.4.

redresser l'élite internationale sous réserve que des cadres compétents soient recrutés en nombre et que les pouvoirs publics soient en mesure de convaincre les élèves instituteurs, dès l'école normale, que l'initiation athlétique de la masse des jeunes est essentielle¹³⁵⁷.

Un peu plus tard, à l'aube des années 1960, lorsque l'athlétisme français commence à retrouver des couleurs, Robert Bobin constate que l'élite a doublement progressé, à la fois qualitativement (amélioration des performances) et quantitativement (densification). Désormais, les quelques champions dont le pays disposait auparavant ne sont plus l'arbre masquant la forêt puisqu'ils sont suivis par un nombre croissant d'athlètes classés. En effet, tandis que 9.2% seulement des effectifs licenciés figuraient dans ces classements en 1957, ce pourcentage s'élève à 23% pour 1962. En l'espace de cinq saisons, au-delà des meilleurs résultats obtenus lors des grands championnats, la FFA a donc réussi le pari du renouvellement et peut désormais compter sur des bases arrière un peu plus solides. Mais le DTN continue malgré tout de penser que cette dynamique doit être entretenue sur le plus long terme et, pour cela, il rappelle l'importance d'une réelle coopération entre l'école et le club, les structures civiles devant prolonger l'action entreprise par l'enseignement sportif scolaire. Il faut donc que soit envisagée une « *pénétration dans la grande masse par un programme obligatoire minimum d'athlétisme de formation à l'école assorti des moyens d'exécution [...]. [Cette coopération est] la clef de voûte de tout système d'éducation sportive et de perfectionnement athlétique de la jeunesse, et le seul qui puisse procurer à l'athlétisme français les possibilités du large renouvellement indispensable à de constants bons résultats. La préparation olympique passe par le programme d'éducation sportive à l'école et le perfectionnement au sein des clubs* »¹³⁵⁸. Pour que de tels objectifs soient réalisables, il faut que des moyens matériels et temporels conséquents soient donnés aux enseignants d'EP afin que ceux-ci prolongent leur action éducative au-delà de l'enceinte scolaire et orientent les enfants vers les clubs. Si cela existe déjà, de nombreux professeurs étant investis de part et d'autre¹³⁵⁹, Robert Bobin estime cependant que le système peut être amélioré pourvu qu'il permette davantage d'échanges sur les méthodes de travail et d'initiation à mettre en place. Mais, contrairement au point de vue exprimé par Roger Debaye, celui-ci fait valoir un avis nettement moins tranché sur le rôle de l'école vis-à-vis des associations sportives civiles. D'après lui, il existe un écart important entre un élève subissant l'athlétisme dans le cadre restreint des leçons d'EP ou des examens scolaires et celui qui s'engage dans une saison

¹³⁵⁷ *L'entraîneur d'athlétisme* n°4, novembre-décembre 1953, p.2.

¹³⁵⁸ Bobin, Robert, « Structure et évolution de l'athlétisme français », *L'athlétisme*, n°103, février-mars 1963, p.7.

¹³⁵⁹ Bavazzano, Pierre, *op.cit.*, 2009. L'auteur montre que la réussite du club d'Aix-les-Bains tient, entre autres, à la proximité de certains de ses acteurs vis-à-vis du milieu scolaire.

complète de compétitions au sein de l'OSSU. Tandis que le premier ne peut pas être considéré comme un réel pratiquant, le second mérite que l'on s'intéresse à lui et qu'on lui permette de continuer la compétition au-delà de ses études secondaires. À ce titre, si la consolidation des fondations de la pyramide passe par une initiation athlétique à la fois plus régulière, assidue et rationnelle, il faut aussi reconnaître que l'école n'a pas pour vocation de fournir des champions déjà formés aux fédérations. Elle n'en a d'ailleurs ni les moyens, ni les ambitions et le rôle de l'enseignant n'est pas de façonner une élite mais plutôt de proposer une EP générale à tous les élèves, aux plus forts comme aux plus faibles. C'est la raison pour laquelle l'athlétisme scolaire tel qu'il est enseigné dans les leçons reste un athlétisme d'initiation en tous points différent de celui de l'élite. Pour Robert Bobin, l'école doit surtout disposer des moyens matériels, humains et financiers adéquats pour inciter les élèves à la pratique sportive en général et leur donner le goût de l'effort physique régulier. À partir de là seulement, les clubs et les fédérations pourront s'appuyer sur ce qui a été construit en amont par l'EP scolaire afin de recruter les meilleurs espoirs : « *certes, nous progressons mais la souche des pratiquants n'est pas suffisante. Il faudra attirer plus de jeunes sur les pistes. Il faudra pour cela mettre à la disposition des établissements, des clubs et de l'armée, les installations indispensables en donnant plus à ce sport de vérité dans le programme d'EP de la jeunesse* »¹³⁶⁰. En bref, bien que les opinions fédérales divergent au sujet d'une école qui serait l'antichambre de l'athlétisme de haut niveau, elles semblent malgré tout converger sur le fait qu'il faille s'y appuyer à partir du moment où l'on souhaite assurer la pérennité de l'élite. Mais si de tels points de vue ne sont pas surprenants de la part des responsables de la FFA, il n'en reste pas moins que cette philosophie ne peut être partagée par l'ensemble des acteurs de l'institution scolaire et de l'EP qui, bien que largement convaincus de l'importance du sport dans la formation des jeunes, doivent s'intéresser à tous et pas seulement aux meilleurs.

2.2. Un passage de témoin difficile entre l'école et le club

Pour la FFA, les épreuves de masse constituent des espaces de recrutement considérables puisqu'elles fonctionnent sur le principe d'une ouverture de la participation au plus grand nombre, sans que la possession d'une licence soit exigée pour cela. Aussi, leur succès se mesure-t-il souvent à partir des effectifs présents sur la ligne de départ ou parfois de manière plus originale, comme dans le cadre des challenges de cross-country où l'on

¹³⁶⁰ Bobin, Robert, « L'athlétisme français en 1960 », *L'athlétisme*, n°72, avril 1960, pp.1-2.

additionne le nombre de kilomètres parcourus¹³⁶¹. Mais comme ces manifestations sportives populaires ne sont pas forcément la propriété des fédérations dirigeantes, leur organisation génère certaines luttes de territoire et engagent des concurrences. Certaines d'entre-elles sont en effet pilotées par des organismes affinitaires ou scolaires, donnant parfois le sentiment aux responsables de la FFA qu'un important public leur échappe. À ce niveau, si l'athlétisme est une activité largement enseignée à l'école, le lien avec les clubs civils ne semble donc pas systématique et suscite des interrogations quant à la manière dont les élèves y sont initiés. Pour certains, le voile posé par les exigences pédagogiques et curriculaires constitue un obstacle de taille à la poursuite d'une pratique extrascolaire des courses, des sauts et des lancers, alors même que les jeunes y ont pour la plupart goûté au moment de leurs études. Mais en réalité, si le courant ne passe pas, c'est que le mal est bien plus profond qu'il n'y paraît et que de nombreuses interférences viennent altérer le système. Au rang de celles-ci, les insuffisances matérielles et humaines empêchent souvent ceux qui le désirent de trouver une structure susceptible de les accueillir non loin de chez eux : *« qui de nous n'a été agréablement surpris, lors d'une session de BSP ou de BSS, en voyant des candidats étaler des qualités certaines et subir les épreuves avec une extrême facilité ? Ils sont ainsi nombreux ceux qui physiquement aptes à bien faire ne viendront jamais à notre sport parce qu'aucune société ne peut les accueillir à une distance raisonnable du domicile »*¹³⁶². Pour Pierre Souquet, membre de la Direction Technique Nationale, les dérives liées au confort de la vie moderne et les déficits infrastructurels ne suffisent pourtant pas à expliquer cet échec. S'il faut bien reconnaître que le contexte n'incite pas toujours les enfants à poursuivre la pratique hors de l'école, il s'agit aussi de dénoncer l'absence d'un réel programme sportif en faveur de la masse : *« tant qu'il n'y aura pas une politique du sport à l'école, du sport dans l'entreprise, du sport à l'armée, une politique définie, rationnelle, nous serons obligés de veiller avec un soin jaloux sur les quelques phénomènes qui nous tombent du ciel et qui peuvent nous faire croire, un certain temps, que nous sommes une nation sportive »*¹³⁶³. Dans ce cas précis, l'État lui-même est accusé de ne pas être capable d'arrêter une ligne directrice forte en la matière, contribuant ainsi à entretenir le flou quant à l'importance et au rôle qu'il souhaite donner à l'ensemble de ces rassemblements. D'autres fois encore, c'est l'obstacle pédagogique qui est jugé responsable de la mauvaise liaison entre l'école et le club. Pour certaines ligues régionales, il semble en effet que l'intérêt porté à la masse ne soit pas la préoccupation

¹³⁶¹ LIFA n°40, mai 1949. Pour la saison 1948-1949, la Ligue d'Ile-de-France d'Athlétisme évalue à 45.389km la distance parcourue par l'ensemble des participants au challenge du nombre de cross-country.

¹³⁶² Hougard, L., « La propagande aux cent visages », *L'athlétisme*, n°82, mars 1961, p.13.

¹³⁶³ Souquet, Pierre, « Politique sportive de l'élite ou de la masse », *L'athlétisme*, n°54, juin 1958, pp.1-3.

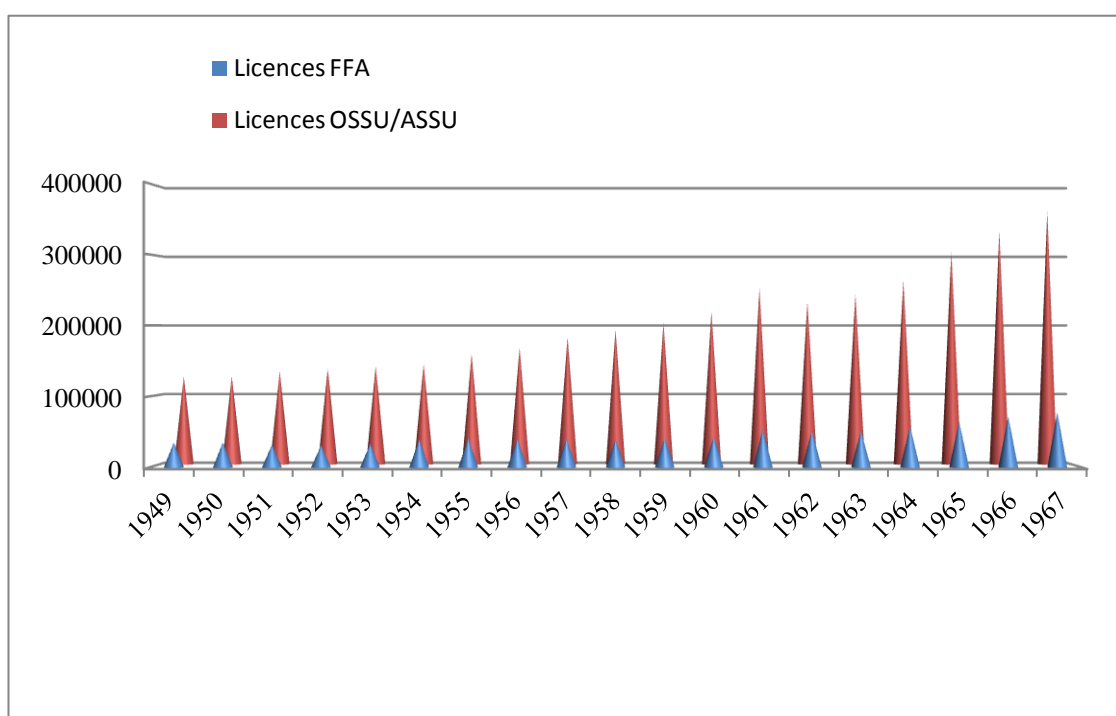
majeure des enseignants d'EP, au même titre d'ailleurs que la famille ou l'armée. Dans son dernier bulletin de 1957, la LIFA constate que si les courbes des licenciés à la FFA et des effectifs scolaires ne se superposent pas, c'est sans doute parce que l'ensemble des écoles, universités ou autres centres d'apprentissage n'œuvrent pas dans la bonne direction : « *il y a surtout le corps de l'enseignement sportif des écoles, collèges, lycées, qui ne fait que trop peu d'efforts en faveur de l'athlétisme. Nous recevons si souvent des témoignages regrettables à ce sujet, qui spécifient l'ignorance de l'athlétisme au profit des sports-jeux* »¹³⁶⁴. À tout cela s'ajoutent également des obstacles financiers, car en dépit de la bonne volonté manifestée par les pouvoirs publics, les investissements réalisés sont encore loin d'être à la hauteur si on les compare à ceux consentis par les États-Unis. Là-bas, l'université d'Ohio State et ses 25.000 étudiants disposent par exemple d'un budget bien supérieur à celui dont bénéficient en France la totalité des fédérations sportives¹³⁶⁵. Lorsque l'on connaît l'importance du système d'enseignement supérieur outre-Atlantique pour accéder à la pratique de haut niveau, on comprend que la France ne peut tenir la comparaison bien longtemps face à de tels adversaires. Une autre barrière, structurelle cette fois, se caractérise par l'absence d'une véritable adéquation entre les catégories d'âges définies par l'OSSU et celles en vigueur à la FFA. En effet, les deux institutions ne fonctionnent pas sur les mêmes jalons, les cadets et les juniors n'étant harmonisés qu'en 1955 grâce à une décision entérinée par le Comité National des Sports¹³⁶⁶. Sur cette question, la prise en compte des jeunes publics est en outre bien antérieure au sein de l'OSSU puisque celle-ci est effective dès les années 1930, tandis que la FFA ne crée les catégories minimales et benjamins qu'en 1952 et 1967. Là encore, le manque de cohésion entre les instances fédérales et scolaires empêche toute forme de passerelle de se constituer, condamnant les deux sphères à fonctionner indépendamment l'une de l'autre. Telle est d'ailleurs la critique parfois adressée au sport scolaire qui, malgré la vitrine que constitue le succès croissant de ses épreuves de masse, n'est pas en si bonne santé que cela aux yeux de certains cadres fédéraux. Si Jacques Flouret se gargarise souvent d'être à la tête d'un OSSU battant sans cesse des records en termes de licenciés, de performances ou de participants, ces chiffres ne sont pour eux qu'un vaste écran de fumée destiné à masquer une politique incomplète, dans laquelle la propagande s'arrête aux portes de l'école sans trouver un quelconque prolongement dans l'espace civil : « *ces critiques n'empêchent pas qu'un travail, tout de même valable, est déjà fait dans nos établissements scolaires, auprès des jeunes*

¹³⁶⁴ LIFA n°91, 4^{ème} trimestre 1957, p.1.

¹³⁶⁵ Debaye, Roger, « Les coupes de la jeunesse 1955... en route pour Barcelone », *L'Athlétisme*, n°22, avril 1955.

¹³⁶⁶ *L'athlétisme* n°25, juillet 1955.

ouvriers, mais cette œuvre manque de continuité, s'exerce en vase clos, chacun, jalousement, veillant à son autonomie, ne s'inquiétant que du palmarès de fin d'année sans se soucier de l'avenir sportif de cette jeunesse. 20.000 licenciés, 18.000 brevets sportifs... X records battus... ce sont des bulletins de victoire : les responsables sont satisfaits. Ils en ont certes le droit car ils ont véritablement servi le sport, mais leur œuvre est incomplète et ils ne veulent pas en convenir »¹³⁶⁷. Sans savoir s'il s'agit ici d'un constat légitime ou d'une jalousie dissimulée vis-à-vis des succès obtenus par l'OSSU en termes de licenciés (cf. graphique 3), il faut bien reconnaître que la FFA peine à conquérir le public scolaire alors même que celui-ci est en pleine explosion démographique et qu'il contient toujours plus de jeunes talents susceptibles d'assurer l'avenir.



Graphique 3 – Comparaison des effectifs de licenciés FFA-OSSU (1949-1967)¹³⁶⁸

Au sein des fédérations scolaires et affinitaires, dont la vocation première n'est pas de produire une élite mais plutôt de démocratiser l'accès aux pratiques sportives, le point de vue défendu est tout à fait différent. Pour ces organismes, il s'agit avant tout de défendre l'idée d'un sport émancipateur, mis au service de la collectivité, contre celle d'un sport individuel pratiqué pour le plaisir des autres. À ce titre, Raymond Boisset dénonce les dérives d'une spectacularisation ayant pour effet d'attirer l'argent sur les stades et de détourner les acteurs

¹³⁶⁷ Souquet, Pierre, *op.cit.*, 1958, pp.1-3.

¹³⁶⁸ CAC, versement 19810165/1. Statistiques des licenciés (1949-1977).

des missions éducatives qui devraient être les leurs. D'après lui, la pratique sportive doit au contraire participer au bien être de tous : « *le sport spectacle draine les foules, commande les plans d'équipement sportif, voire les plans d'urbanisme [...]. Conçu essentiellement pour autrui, [il] a eu d'autres conséquences. Il a entraîné ces deux fléaux du sport contemporain : la " championnate " et la " recordite " »*¹³⁶⁹, phénomènes néfastes que l'école ne peut pas se permettre de cautionner. Le Commissaire Général adjoint de l'UFOLEP dénonce également l'impuissance des pouvoirs publics à bâtir des installations adéquates pour la pratique de masse, la construction de grands stades dédiés à l'élite et à la commercialisation du sport dominical étant trop souvent préférée à celle d'espaces multisports. *In fine*, la perspective défendue par Raymond Boisset est donc avant tout celle d'un sport favorisant le développement et l'épanouissement de tous, grâce auquel l'individu et la collectivité se réalisent l'un à travers l'autre : « *la joie de l'homme, la dignité de l'homme, c'est ce que le sport peut apporter s'il est appris dès l'enfance, s'il est conçu pour soi et non pour autrui, s'il est non seulement une activité physique, une technique, mais un état d'esprit, un état d'âme. Alors il a place non seulement dans la formation de la jeunesse mais dans la vie entière de l'homme »*¹³⁷⁰. Mais dans le même temps, si les manifestations de masse sont pour lui une évidence, l'athlétisme doit y occuper une place majeure, « *car il est le soubassement sur lequel s'édifie tout l'édifice du sport. Quel est le jeu qui n'implique pas, à un degré quelconque, de savoir courir, sauter, lancer ? Parce qu'il est à la base de tous les autres sports, parce qu'il ne comprend que des mouvements simples, naturels, l'athlétisme a été choisi comme la première étape de l'initiation sportive »*¹³⁷¹. Dans le cadre du sport scolaire, son organisation exige donc d'être à la fois régulée et adaptée par le biais de règlements destinés à éviter toute forme d'assimilation vis-à-vis de la pratique sociale de référence. Prenant l'exemple du cross-country, Raymond Boisset préconise ainsi de contrôler l'allure de l'élève en début de course avant de le laisser terminer seul, mais aussi de bannir toute forme de classement individuel ou bien encore de circonscrire les épreuves au seul tour départemental. Par de telles adaptations, l'athlétisme de masse maintient ses distances à l'égard de son homologue fédéral et montre que le sport scolaire peut faire valoir d'autres éléments que le dépassement de soi, l'individualisme ou l'élitisme. À côté des cross, les triathlons scolaires contribuent à une formation plus complète du jeune et, en le formant aux « *gestes essentiels qui lui permettront, plus tard, de choisir sa voie »*¹³⁷², il écarte aussi toute

¹³⁶⁹ Boisset, Raymond, *op.cit.*, 1966, p.96.

¹³⁷⁰ *Ibid.*, p.100.

¹³⁷¹ Boisset, Raymond, « Les sports à l'école », in Vettier, René (sous la dir.), *L'école publique française*, Paris, Rombaldi, 1952 (3^{ème} édition), pp.210-215.

¹³⁷² *Id.*

spécialisation précoce susceptible de nuire à son développement physique ultérieur. De ce fait, bien qu'il soit singulièrement différent de celui de l'élite, l'athlétisme scolaire de masse ne s'avère pas forcément incompatible avec celui-ci. Raymond Boisset note d'ailleurs à ce sujet que si ces manifestations reçoivent souvent l'appui des fédérations sportives dirigeantes, c'est que celles-ci y ont sans doute vu « *la source la plus abondante et la plus sûre de leur recrutement* »¹³⁷³. Simplement, ces épreuves de cross, de relais ou de challenges, toutes collectives, viennent « *corriger ce que l'athlétisme, sport éminemment individuel, pourrait avoir de trop égoïste, en développant l'esprit d'équipe et l'esprit de sacrifice* »¹³⁷⁴. Par l'intermédiaire de l'EP et de son prolongement associatif, l'école continue donc d'imposer ses règles et devient, aux yeux de certains acteurs, l'enceinte dans laquelle peut encore subsister un sport qui dresse et qui redresse au lieu de corrompre. À cause ou grâce à cette impérieuse exigence, elle ne peut jouer le rôle d'une écurie à champions : « *je tiens à préciser ici qu'en me faisant l'apôtre de l'athlétisme, je n'entends en aucune façon recommander à toute notre jeunesse de briguer les honneurs olympiques car, en fait, dans l'état physique actuel de la race, 20% à peine peuvent sans dommage se lancer dans la bagarre des compétitions, mais tous ont, par contre, intérêt à s'adonner à un entraînement physique progressif et méthodique [...]. De ceux-là [les enfants] gardez-vous bien de vouloir obtenir des performances remarquables ; soignez-les jalousement et conseillez leurs parents si vous le pouvez, car c'est dans les premières années de la vie, puis sur les bancs de l'école, qu'il importe de cultiver la santé pour produire une race forte en muscle et en volonté* »¹³⁷⁵. Autrement dit, contrairement à ce que pensent certains dirigeants de la FFA lorsqu'ils s'interrogent sur le renouvellement de l'élite, c'est par le nombre de participants et non par la valeur des performances que se juge l'efficacité des épreuves de masse. L'essentiel demeure de donner le goût de la pratique sportive à un maximum d'élèves et non de repérer d'éventuels champions. Et même « *si quelques exploits de l'élite des athlètes de l'OSSU inspirent plus facilement la plume des journalistes, je considère pour ma part que l'augmentation du nombre des pratiquants dans un établissement est beaucoup plus important que la seule présence d'un sauteur en hauteur à 1.85m dans le même établissement* »¹³⁷⁶.

Cela, Jacques Flouret l'a bien compris et utilise fréquemment les colonnes de son journal comme tribune, afin de vanter le dynamisme de son institution ou d'en défendre les intérêts. Dans la mesure où celle-ci représente une part non négligeable du nombre de

¹³⁷³ *Id.*

¹³⁷⁴ Boisset, Raymond, préface de Rossini, Marcel, *op.cit.*, 1949, p.5.

¹³⁷⁵ Bandeville, Maurice, *op.cit.*, 1936, pp.183-187.

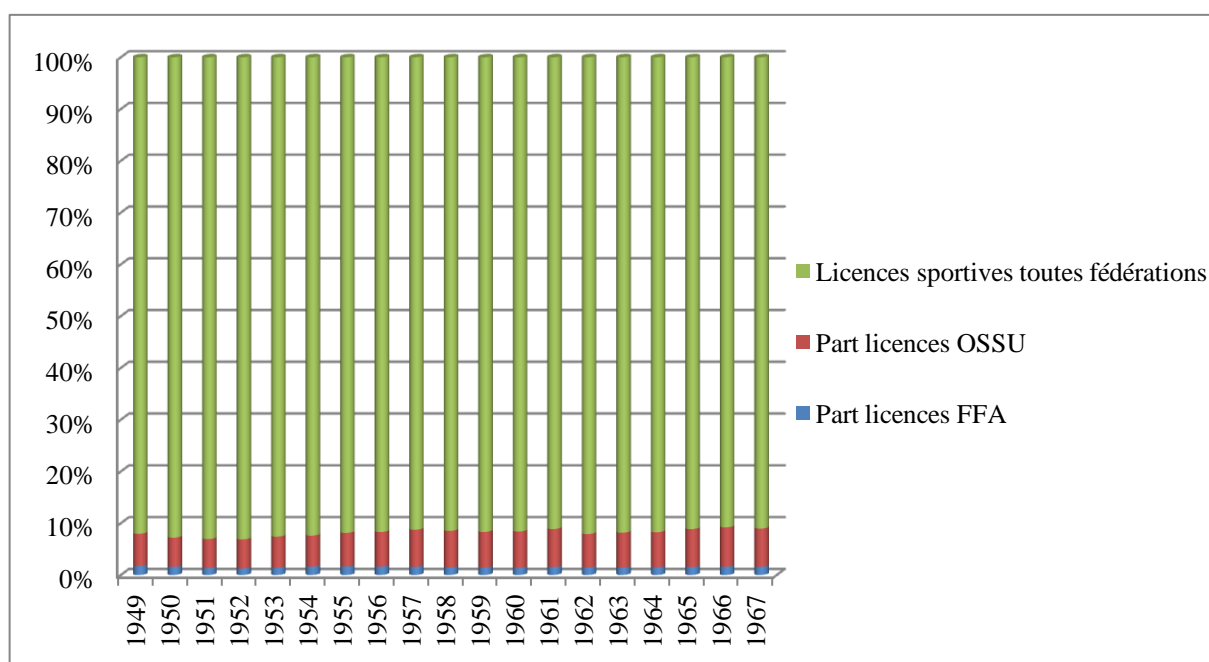
¹³⁷⁶ *L'OSSU* n°126 du 15 novembre 1952. Propos tenus par André Cherrier, entraîneur d'athlétisme et membre de l'OSSU.

licenciés en France (cf. graphique 4) et que ses épreuves athlétiques de masse rassemblent des effectifs considérables au regard de ceux que draine la FFA (cf. graphique 5 et tableau 5), il s'évertue à la faire prospérer, n'hésitant pas pour cela à afficher en première page les noms des collèges ou des lycées dépourvus d'association sportive. Par son militantisme et ses dénonciations récurrentes, il parvient même à peser sur les autorités, lesquelles viennent rappeler les obligations statutaires en la matière aux chefs d'établissement. Par la circulaire du 11 décembre 1951 adressée aux Recteurs et Inspecteurs d'Académie, le Secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports renouvelle ses injonctions pour que le jeudi après-midi soit libéré de toute activité obligatoire et que l'inscription auprès de l'Office soit effective, même si l'équipe pédagogique est dépourvue d'enseignant : « *vous voudrez bien également les inviter à renouveler [...] les formalités d'affiliation à l'OSSU, de l'association qui doit être créée dans le cadre des établissements d'enseignement public ; vous attirerez particulièrement leur attention sur le fait que l'absence éventuelle d'un maître d'EP au lendemain de la rentrée des classes [...] ne peut les dispenser de formalités qui demeurent obligatoires et qui doivent être accomplies dans les délais fixés* »¹³⁷⁷. À travers son rayonnement, Jacques Flouret se positionne en défenseur quelque peu zélé d'un sport émancipateur que l'institution scolaire est, selon lui, la seule à pouvoir garantir : « *placé sous le contrôle du médecin et de l'éducateur [...], pratiqué avec mesure, exempt de vaine gloriole et de vénalité, [il] demeure une source de saine émulation favorable à l'œuvre de jeunesse [...]. Dès lors, sa place est d'abord à l'école où plus qu'ailleurs il peut se développer dans des conditions offrant des garanties certaines contre toute altération* »¹³⁷⁸. De ce point de vue, si l'OSSU a tout intérêt à développer conjointement l'athlétisme de masse et de compétition pour témoigner de son dynamisme et faire valoir qu'il est un moteur dans la promotion du sport auprès des scolaires, il doit aussi montrer sa capacité à préserver ces derniers de toute dérive inhérente à ces formes de pratique. À ce titre, le témoignage de Lucien Ballureau, deux fois champion de France scolaire et universitaire du 5.000m au milieu des années 1950, illustre que des différences existent vis-à-vis du monde fédéral¹³⁷⁹. Pour ce maître d'internat étudiant les beaux arts, l'intérêt des compétitions universitaires réside dans le fait qu'elles protègent l'athlète contre une concurrence déloyale. En organisant la confrontation entre des adversaires qui disposent tous de peu de temps pour s'entraîner, elles rééquilibrent l'adversité et permettent à des jeunes de connaître des satisfactions que la sphère civile ne pourrait pas leur procurer.

¹³⁷⁷ CAC, versement 19771328/41. Circulaire n°1943/4 du 11 décembre 1951 relative au respect des horaires dans les centres d'apprentissage.

¹³⁷⁸ Flouret, Jacques, « L'éducation physique contre le sport ? », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°49, janvier-février 1957, p.5.

¹³⁷⁹ L'OSSU n°189 du 15 février 1956.



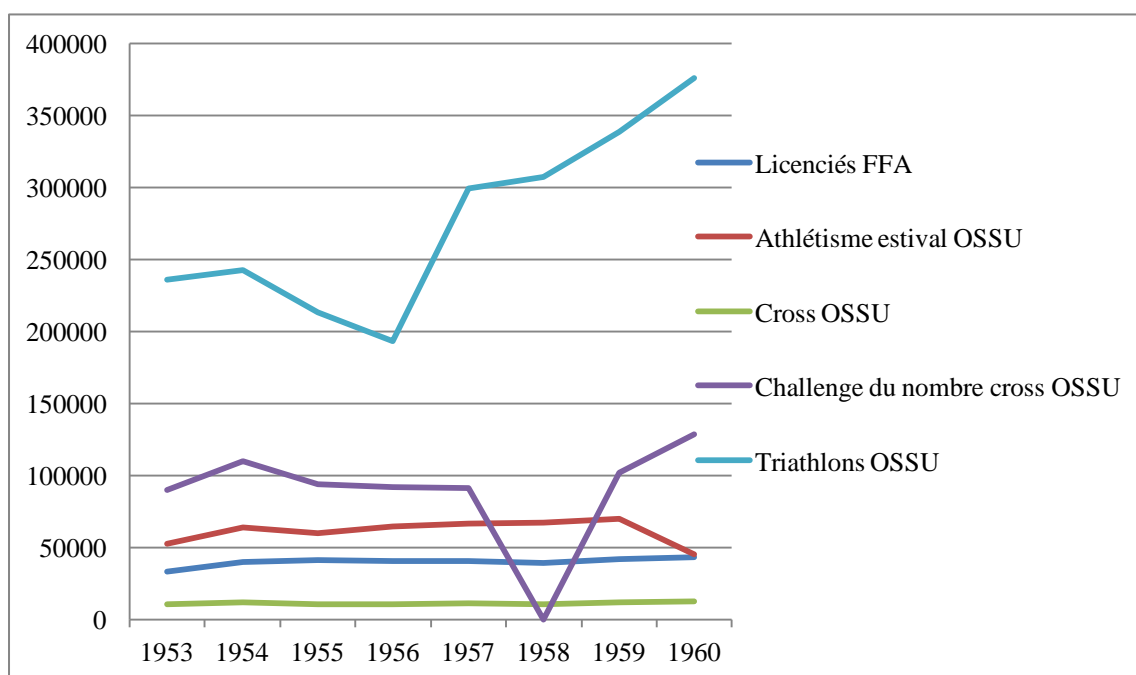
Graphique 4 – Part des licences FFA et OSSU/ASSU dans l'ensemble des fédérations sportives (1949-1967)¹³⁸⁰

	Compétitions athlétisme garçons	Compétitions athlétisme filles	Compétitions de cross	Challenges du nombre de cross	Triathlons garçons et filles
1953	36.001	16.387	10.462	89.774	235.613
1954	43.335	20.709	12.166	109.596	242.316
1955	40.464	19.055	10.689	93.846	213.048
1956	41.283	22.944	10.805	91.658	193.406
1957	43.244	23.506	11.474	91.108	298.972
1958	42.847	24.053	10.549	0	306.833
1959	44.871	25.190	12.129	101.925	338.482
1960	28.945	16.390	12.834	128.280	375.497

Tableau 5 – Effectifs des concurrents aux épreuves d'athlétisme de l'OSSU (1953-1960)¹³⁸¹

¹³⁸⁰ CAC, versement 19810165/1. Statistiques des licenciés (1949-1977).

¹³⁸¹ CAC, versement 19870110/341. PV du bureau permanent de l'OSSU du 15 février 1958. En 1958, les challenges du nombre de cross-country sont annulés pour cause de grippe asiatique.



Graphique 5 – Effectifs des concurrents aux épreuves d’athlétisme de l’OSSU (1953-1960)¹³⁸²

Mais d’un autre côté, les multiples résultats des championnats académiques ou nationaux publiés chaque saison dans *L’OSSU* montrent qu’au-delà des seules statistiques du nombre de participants aux épreuves de masse, la valeur des performances et la quantité de records battus sont aussi considérés comme les signes d’une vitalité du sport des potaches¹³⁸³. En tentant de jouer simultanément sur les deux tableaux, Jacques Flouret finit donc par s’enfermer dans le paradoxe. Dans la mesure où le rayonnement de la vitrine vient contredire l’image d’un sport pour tous qu’il dit vouloir porter, son incapacité à faire de la masse et de l’élite des éléments intégralement compatibles éclate au grand jour. La FFA, dont les intérêts sont tout autres, ne s’y est d’ailleurs pas trompée puisque son comité directeur réuni en séance le 6 juillet 1953 « enregistre avec satisfaction les efforts accomplis par l’OSSU en vue d’intensifier la pratique de l’athlétisme dans les établissements scolaires »¹³⁸⁴, espérant secrètement en retirer les bénéfices¹³⁸⁵. Cette situation est d’autant plus surprenante qu’en choisissant cette voie, Jacques Flouret apporte des arguments supplémentaires à la FFA pour prouver que la promotion réalisée au sein de l’école ne profite pas à l’élite tricolore. Passant outre ces considérations, sans doute trop aveuglé par la forte croissance de ses statistiques, le

¹³⁸² *Id.* Les compétitions de cross et d’athlétisme estival sont réservées aux élèves licenciés à l’OSSU. En revanche, les challenges du nombre et les triathlons sont ouverts aux non licenciés, ce qui explique le nombre plus élevé de participants.

¹³⁸³ Les classements des meilleurs athlètes scolaires et universitaires sont également publiés chaque fin d’année.

¹³⁸⁴ *L’athlétisme*, n°7, août 1953.

¹³⁸⁵ Comme le graphique précédent le montre, les dirigeants de la FFA ont tout intérêt à ce que les épreuves d’athlétisme de l’OSSU conduisent de nouveaux jeunes vers les clubs, tant elles drainent de gros effectifs.

Directeur de l'OSSU considère que le problème ne vient pas de son institution mais de la FFA elle-même. Pour lui, « *l'athlétisme se meurt...mais le problème [la] dépasse* »¹³⁸⁶. Et si les jeunes lui préfèrent des activités comme le football ou le basket-ball, c'est d'abord parce que les courses, sauts et lancers sont encore peu médiatisés et qu'ils accordent bien trop d'importance à la performance. Tandis que l'athlète est soumis au verdict du chiffre, sans appel, tandis qu'il doit s'astreindre à un régime d'entraînement exigeant, le joueur de sport collectif est rarement jugé de manière aussi sévère. Il n'est jamais le seul responsable d'un échec et les joies que lui procure la vie collective l'incitent souvent à persévérer, justifiant l'intérêt d'une multiplication des compétitions par équipes en athlétisme pour qu'il en soit de même à son niveau. Doit-on voir dans de tels propos une critique lucide du fonctionnement fédéral ou une crispation corporatiste de la part de Jacques Flouret, visant à défendre les intérêts de l'OSSU ? Si l'on ne peut trancher de manière absolue sur cette question, il est en revanche possible de dire qu'au regard de toute cette diversité de points de vue, chaque camp semble se renvoyer la responsabilité pour expliquer l'absence de liens entre sport scolaire et sport civil, preuve que chaque fédération tend à fonctionner en vase clos.

2.3. Une politique décomplexée : Maurice Herzog et la voie de la synthèse

Suite à l'arrivée de Maurice Herzog à la tête de la Jeunesse et des Sports, les années 1958-1966 marquent l'avènement d'une nouvelle politique. En effet, tout en étant pourvue de moyens financiers à la hauteur des ambitions, celle-ci apparaît désormais décomplexée de faire de l'école un point de passage privilégié de la masse vers l'élite. Cerné par l'explosion démographique d'un côté et par la pression des résultats internationaux de l'autre, le nouveau Haut-commissaire s'engage finalement dans la voie de la synthèse. Pour lui, même si la jeunesse demeure la priorité des réflexions institutionnelles¹³⁸⁷, le rayonnement du haut niveau mérite, lui aussi, de faire partie des débats. Dans ces circonstances, bien que sport de masse et sport d'élite ne peuvent être confondus pour une Éducation nationale administrant les deux¹³⁸⁸, la contribution du premier à l'alimentation du second doit malgré tout être réfléchie. À cette fin, la création d'un Conseil National des Sports¹³⁸⁹ est censée aider le ministère à élaborer une politique sportive visant deux objectifs majeurs : élever le niveau

¹³⁸⁶ Flouret, Jacques, « L'athlétisme se meurt...mais le problème dépasse la FFA », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°3, septembre-octobre 1953, pp.1-2.

¹³⁸⁷ Martin, Jean-Luc, *op.cit.*, 2004.

¹³⁸⁸ Le Haut-commissariat à la Jeunesse et aux Sports est sous la gouvernance du ministère de l'Éducation nationale.

¹³⁸⁹ Arrêté du 13 décembre 1960.

sportif général de la nation d'une part et dégager une élite nationale pour l'entraîner rationnellement d'autre part. Aussi, l'existence d'une telle structure permet-elle de voir combien les deux entités sont liées et que leurs rapports font l'objet de toutes les attentions de la part des pouvoirs publics. Concernant l'athlétisme, première vitrine olympique pour des nations en pleine guerre froide, l'échéance des Jeux de Rome incite ces derniers à poursuivre les efforts entrepris à son égard : « *la propagande en faveur de l'athlétisme demeure une préoccupation essentielle du Haut-commissariat. La pratique de cette activité se développe, le public s'y intéresse davantage et l'élite promet des finalistes pour Rome. Mais il nous manque, il faut bien l'avouer, ces 500.000 pratiquants dont nous avons besoin* »¹³⁹⁰. Autrement dit, même si l'État veille sur ses meilleurs athlètes par le biais du programme de préparation olympique, la compétitivité de la France sur le plan mondial passe aussi par un travail à destination des masses. Afin de remplir cette mission, un contingent supplémentaire de cadres est mis à la disposition des ligues et de la fédération pour répandre la bonne parole. Outre le détachement de Robert Bobin de l'INS pour prendre les rênes de la Direction Technique Nationale, Joseph Maigrot, André Daniel, Jacques Dudal et Joseph Malléjac sont également sollicités pour faire partager leur savoir-faire et promouvoir l'athlétisme sur le plan national, relayés sur une large partie du territoire par une équipe de Conseillers Techniques Régionaux¹³⁹¹. À ces moyens humains, Maurice Herzog ajoute une aide logistique en s'engageant à doter en matériel toutes les associations manifestant la volonté de développer leur section d'athlétisme. Principalement destinées aux cellules souches de la propagande que sont les clubs, ces actions concernent d'abord la FFA et illustrent que celle-ci n'est pas seule pour conduire ses activités promotionnelles. Enfin, le soutien apporté doit aussi permettre de peser sur l'ensemble des institutions de masse, au rang desquelles figurent l'école, l'armée ou bien encore les fédérations dans leur ensemble. Dans ce cadre, l'athlétisme devient l'outil grâce auquel se mesure la vigueur physique de tout un peuple et qui, au-delà, va permettre de contrôler les effets de la politique menée auprès des jeunes : « *l'attention du Haut-commissariat à la Jeunesse et aux Sports demeure fixée sur la nécessité d'une propagande permanente et profonde en faveur de l'athlétisme. Par les efforts accomplis [...], il convient de marquer le point de départ d'une politique qui préconise l'initiation de la masse aux courses, aux sauts et aux lancers. Ainsi est-il encourageant de citer, à cet égard, les 1.200.000 BSP enregistrés et les 400.000 triathlons de l'Office du Sport Scolaire et Universitaire. Dans le même ordre d'idées, les coupes de la jeunesse, les sanctions positives que constituent les épreuves athlétiques des examens tels que le BEPC ou le baccalauréat*

¹³⁹⁰ *Jeunesse et Sports informations*, n°1, juin 59, p.4. Article non signé.

¹³⁹¹ Jacques Thibault fait partie de ceux-là. Voir Thibault, Jacques, *op.cit.*, 1992.

[...] *contribuent à favoriser la pratique de l'athlétisme. Non seulement le Haut-commissariat à la Jeunesse et aux Sports recommande le développement de ces tests, mais encore il souhaite que leur application rationnelle devienne, partout une sorte de loi de l'effort élémentaire* »¹³⁹². Selon ces propos, en plus d'être considéré comme une véritable œuvre de salut public, l'athlétisme ne parvient toujours pas à se défaire de ces éternels clichés d'un sport qui examine, trie ou hiérarchise, et qui par conséquent exclue. Dans ces conditions, il n'est pas toujours facile de faire la part des choses entre pratique scolaire et pratique sociale de référence tant les deux se confondent.

Malgré tous ces efforts, les dirigeants de la FFA ne semblent pas convaincus du bienfondé d'une telle politique. Car pour eux, les mesures prises ont surtout profité à l'EP sans que les clubs ne bénéficient d'un éventuel retour sur investissement. Pour René Bazzenerye, Sous-directeur à l'EP, aux sports et au plein air, si les actions entreprises en faveur de l'école (nouvelles IO, suivi médical, EP aux examens...) ont pu faire croire à un abandon du sport civil, l'augmentation constante des budgets de fonctionnement alloués aux fédérations illustre le contraire, élément qu'il rappelle d'ailleurs aux membres de la FFA lors de son discours à l'Assemblée Générale en 1960¹³⁹³. Preuve que Maurice Herzog travaille dans le sens d'une plus étroite collaboration entre la masse et l'élite, celui-ci affirme vouloir faire du sport un élément majeur dans l'éducation des écoliers français et envisage pour cela de bouleverser les programmes en vigueur, de réfléchir sur la question des horaires et sur le plein emploi des installations, ou bien encore de réorienter le contenu de la demi-journée de plein air pour en faire un levier déterminant de leur initiation sportive. Dans une interview qu'il accorde à *L'Équipe* le 28 octobre 1960, il affirme qu'un « *programme sportif minimum obligatoire sera mis sur pied de telle sorte qu'un enseignement et une pratique réelle soient poursuivis dans les écoles et soient sanctionnés par les épreuves comme celles du " Bac ", devenues obligatoires depuis un an. Il conviendra d'initier les jeunes aux sports de base, athlétisme et natation et de favoriser la pratique des jeux sportifs.* [En outre], *une commission de réforme travaille activement à la réorganisation de l'OSSU. Le but est de développer énergiquement la pratique du sport dans nos écoles et nos universités. Le sport scolaire et universitaire doit s'intégrer dans la politique sportive nationale* »¹³⁹⁴. Lors de son allocution à la première réunion du Conseil National des Sports le 11 avril 1961, il rappelle combien les résultats des sportifs tricolores sont avant tout le reflet des habitudes prises par le plus grand nombre en matière de pratique physique. Dans cette perspective, il s'agit donc d'ouvrir une

¹³⁹² *Jeunesse et Sports informations*, n°1, juin 59, p.4. Article non signé.

¹³⁹³ *L'athlétisme* n°71, février-mars 1960.

¹³⁹⁴ *L'Équipe* du 28 octobre 1960.

vaste réflexion sur les structures et les méthodes à mettre en place afin de permettre l'atteinte d'objectifs ambitieux. Pour cela, Maurice Herzog souhaite l'existence de « *liens constants et toujours renouvelés entre le champion et la foule des pratiquants : c'est d'abord d'eux qu'il naît et c'est eux en fin de compte que son exemple doit entraîner [...]. Il est bien évident que l'édifice entier du sport français – comme tout l'avenir du pays – repose d'abord sur l'éducation et sur la compétence et la foi de ceux qui la dispensent. La place de la France dans le sport mondial est liée de toute évidence au développement d'une conscience sportive dans la formation des jeunes Français [...]* »¹³⁹⁵. En d'autres termes, si le doute concernant une sportivisation décomplexée de l'EP n'est plus permis, le sport associatif scolaire doit, quant à lui, devenir une passerelle privilégiée vers le haut niveau. Dans ce contexte, tout en préservant leur caractère démocratique et leur fonction émancipatrice, des épreuves de masse telles que les cross ou les triathlons sont également censées servir de tremplin pour les élèves les plus doués. Encore une fois, pris entre le feu des exigences de l'école et celui des enjeux sportifs internationaux, les pouvoirs publics ne parviennent pas à trancher et continuent d'essayer de concilier ce qui ne l'est pas : « *pour nous qui croyons aux vertus de l'amateurisme, comme moyen d'éducation, la lutte est parfois inégale. Notre tâche s'inscrit donc clairement entre la double exigence de notre aspiration et des nécessités : proposer à tous les jeunes Français dans l'équilibre et dans l'harmonie le modèle idéal de l'homme complet et préparer les meilleurs d'entre eux à représenter notre pays à son rang dans la compétition internationale. Rien ne serait plus éloigné de notre ambition que l'élevage artificiel d'une race sélectionnée coupée des masses qui mènerait à des réussites brillantes mais isolées* »¹³⁹⁶. Aveu de faiblesse à peine déguisé, ces propos montrent combien le choix du sport enferme l'EP dans une situation inextricable, visant à promouvoir des activités sélectives mais ne devant exclure personne.

Face à cette situation, la fédération et les enseignants d'EP ne réagissent pas forcément de la même manière. Car si une large majorité des acteurs du sport et de l'école ne sont pas défavorables à cette idée de faire des épreuves de masse un outil de prospection, encore faut-il que les intérêts de chaque camp soient préservés et qu'un travail sur le plus grand nombre n'entrave ni la compétitivité de l'élite pour les uns, ni la reconnaissance institutionnelle pour les autres. À ce sujet, l'orientation de la politique adoptée par la FFA ne semble pas satisfaire les autorités, celles-ci estimant qu'au regard de l'aide financière accordée depuis le milieu des années 1950 avec le plan de relance de l'athlétisme national, l'attention portée envers les jeunes reste insuffisante. Dans son rapport daté du 15 juin 1965, l'Inspection Générale des

¹³⁹⁵ CAC, versement 19770709/1. Discours de Maurice Herzog au Conseil National des Sports, le 11 avril 1961.

¹³⁹⁶ *Id.*

services administratifs du secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports constate ainsi que malgré la compétitivité des athlètes internationaux dans les grands championnats et la poussée démographique que la France connaît depuis l'après-guerre, l'augmentation du nombre de licenciés en ce milieu des années 1960 reste plutôt faible. La capacité des champions à stimuler la jeunesse pour que celle-ci s'engouffre sur les chemins du stade n'est donc pas avérée et il convient que la FFA s'interroge sur la bonne utilisation de l'argent qu'elle perçoit pour cela. Sur la base de ces arguments, l'IG conclut : « *il est toutefois regrettable que cet accroissement des subventions et aussi des dépenses ordinaires de la fédération [...] ne soient pas en partie justifié par un plus gros accroissement du nombre de licenciés [...]. La découverte de champions de plus en plus nombreux ne peut être en tout premier lieu que le résultat d'un vaste travail de masse. Je crains [...] qu'une politique sportive trop axée sur l'élite avec tout ce que cela comporte d'aide sous toutes formes, ne soit en définitive nuisible au travail en profondeur qui devrait être l'objectif essentiel* »¹³⁹⁷. En bref, si l'on devine ici que les autorités sont sensibles aux récents bons résultats tricolores, il n'en demeure pas moins que leur préoccupation majeure reste la défense d'un modèle pyramidal dont il s'agit de renforcer la base. Pour cela, la FFA est invitée à « faire du chiffre », c'est-à-dire à augmenter ses effectifs de licenciés de manière bien plus significative, cette croissance étant la preuve que l'argent versé par l'État va à ce qui est essentiel : servir une politique sportive dont la jeunesse reste la cible principale¹³⁹⁸. Pourtant, cette conclusion de l'IG apparaît très sévère au regard de ce que montrent les taux de croissance des licences d'athlétisme entre 1945 et 1967. Ainsi, tandis que la période 1945-1959 se solde par des résultats négatifs avec un taux de -6.5%, l'entrée dans les années 1960 montre au contraire une réelle dynamique avec une augmentation de 80.4%. À la lecture de ces résultats, l'argumentaire avancé par l'IG apparaît donc injustifié au regard des éléments dont elle dispose, d'autant plus qu'au moment où le rapport est publié, les effectifs sont déjà en progression de 49.4% par rapport à 1959¹³⁹⁹. En réalité, derrière cette critique se cachent très certainement des remontrances à l'égard d'une fédération jugée peu encline à faire bouger ses lignes en matière de fonctionnement interne. Il est fort à parier que le secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports trouve ici un moyen détourné de rappeler aux dirigeants que l'opposition dont ils ont fait preuve contre la réforme du statut des fédérations sportives de 1963 a été jugée quelque peu déplacée par les fonctionnaires chargés de la faire appliquer¹⁴⁰⁰. Si la FFA n'a pas été la seule à manifester de

¹³⁹⁷ CAC, versement 19850544/4. Rapport de l'Inspecteur Général R. Andreu relatif à la FFA (15 juin 1965).

¹³⁹⁸ Martin, Jean-Luc, *op.cit.*, 1994.

¹³⁹⁹ Voir Annexe 8.

¹⁴⁰⁰ Cette réforme, instituée par l'arrêté du 27 novembre 1962, est applicable à compter de 1963. Elle vise trois objectifs majeurs : faciliter le renouvellement des dirigeants des fédérations sportives et éviter leur reconduction

la crispation sur ce point¹⁴⁰¹, les nombreux courriers échangés entre les deux institutions à cette occasion témoignent en effet de relations tendues.

3. Entre massification et sélection : le cas des épreuves d'athlétisme de l'OSSU

Chez les enseignants d'EP, les faveurs accordées au développement de l'athlétisme de masse sont, dans l'ensemble, plutôt bien accueillies. Pour une corporation largement acquise à la cause d'un sport éducatif et souvent investie par ailleurs dans la vie des clubs, les fonctions exercées tous les jeudis après-midi leur permettent en effet de concrétiser les efforts entrepris le reste de la semaine, voire parfois de les prolonger jusque dans la sphère civile. À l'instar de Robert Rongy, professeur au lycée Vaucanson de Grenoble, nombreux sont ceux qui, une fois la journée de classe terminée, endossent le costume d'entraîneur : « *avec mes collègues Louis Laurin (lycée Champollion) et Pierre Trouillon (lycée de La Mure), nous étions entraîneurs au Grenoble Université Club [...]. On était également très investis dans le cross, notamment sur le challenge du nombre [...] [qui] restait une étape importante car plus nous avions de participants et plus nous pouvions espérer recruter pour les étapes suivantes (départementaux, régionaux...) [...]. Cela accroissait la motivation de nos élèves, que nous cherchions aussi à amener vers le club. Ce fut notamment le cas de Christian Nicollo, élève de Louis Laurin, qui a participé aux Jeux Olympiques de 1968, et de Paul Genevet, qui a fait les Jeux de Rome en 1960. Ces deux là sont des purs produits des lycées Grenoblois* »¹⁴⁰². À ce titre, les épreuves de masse constituent donc pour quelques-uns, un levier essentiel permettant de faire valoir l'étendue de leurs compétences, à la fois comme enseignants mais aussi comme entraîneurs. À l'inverse, les défenseurs d'une EP hygiéniste les considèrent d'un très mauvais œil, certains d'entre eux n'hésitant pas à les critiquer de manière assez virulente. Pour Roger Haure, membre de la société des professeurs d'EP médecins et pourtant intéressé à la cause de l'athlétisme¹⁴⁰³, elles sont « *une sorte de kermesse interminable qui se déroule dans les braillements incessants d'un haut-parleur et à laquelle il est recommandé de conduire le plus d'élèves possible [...]. C'est le seul résultat auquel aboutit cet athlétisme de masse. Car s'imaginer qu'il suffit de rassembler une foule d'élèves sur un stade pour "faire quelque chose pour l'athlétisme" est aussi sensé que de croire que l'on ferait quelque chose*

systématique ; démocratiser le mode d'élection des dirigeants sportifs en ouvrant l'accès à ces postes ; permettre à des sportifs de qualité et d'expérience d'intégrer les conseils d'administration.

¹⁴⁰¹ Plusieurs autres fédérations sportives, à l'instar de la Fédération Française de Natation par exemple, ont, elles aussi, manifesté leur opposition à cette réforme.

¹⁴⁰² Rongy, Robert, témoignage recueilli à Grenoble le 13 avril 2011.

¹⁴⁰³ Haure, Roger, *L'athlétisme : techniques, entraînement*, Bordeaux, J. Péchade, 1944.

*pour la musique en invitant tous les racleurs de cordes de violon à participer au concours du Conservatoire. C'est, au contraire et à la fois, desservir les athlètes de classe sans profit pour les autres, ridiculiser l'athlétisme par des exhibitions grotesques et déconsidérer les professeurs et maîtres des établissements »*¹⁴⁰⁴. Aux yeux des chefs de file d'un courant en perte de vitesse, l'athlétisme de masse est donc à mettre au pilori de l'école tant il montre chaque jour l'étendue de sa contre-productivité. Non seulement il ne permet pas de dégager une élite, mais sa proximité vis-à-vis de la pratique sociale de référence contribue, en plus, à atténuer la portée du discours sanitaire à l'école. Enfin, le soi-disant succès attesté par les chiffres de la participation permet de passer sous silence l'essentiel du problème de l'athlétisme scolaire et tout ce que l'administration centrale ne fait pas pour le solutionner, c'est-à-dire l'élaboration d'un véritable programme d'EP à base d'athlétisme et le déploiement des moyens humains et matériels nécessaires pour le faire appliquer : « *tout le reste n'est que poudre aux yeux et "faire semblant" »*¹⁴⁰⁵. Pour les détracteurs d'une EP sportive et compétitive, les épreuves de masse sont donc avant tout la preuve qu'en faisant le choix d'initier au sport de cette manière, les acteurs de l'école font fausse route.

3.1. Le cross-country ou la belle école d'un athlétisme de masse

3.1.1. Une discipline aux multiples vertus éducatives

Traduction littérale d'une « course à travers la campagne », dérivée de la chasse au lièvre, le cross-country puise ses origines dans la Grande-Bretagne de la fin du XIX^{ème} siècle et symbolise très bien le processus d'une civilisation des mœurs tel que le décrit Norbert Élias¹⁴⁰⁶. Après que des championnats nationaux ont été organisés là-bas pour la première fois en 1875, sa pratique se normalise progressivement à partir de 1903, grâce à la création de l'International Cross-country Union (ICU), fédération indépendante chargée de définir les règles de fonctionnement des compétitions. Au départ, celles-ci sont réservées aux seuls coureurs anglais, écossais, gallois et irlandais avant de s'ouvrir ensuite aux athlètes tricolores puis au reste du monde. En France, comme l'illustre le cas du cross de *L'Humanité*, la sphère civile l'assimile parfois à une épreuve de propagande susceptible de servir le discours politique¹⁴⁰⁷. Mais comme en témoigne sa présence récurrente dans les programmations des

¹⁴⁰⁴ Haure, Roger, « Propos sur l'athlétisme scolaire », *Les cahiers scientifiques d'éducation physique*, mars 1966, p.3.

¹⁴⁰⁵ *Id.*

¹⁴⁰⁶ Élias, Norbert & Dunning, Éric, *op.cit.*, 1994.

¹⁴⁰⁷ Attali, Michaël, in Attali, Michaël (sous la dir.), *op.cit.*, 2010.

établissements scolaires, le cross-country figure aussi parmi les disciplines de l'athlétisme auxquelles les acteurs du sport et de l'EP accordent le plus grand crédit éducatif. Sur le plan moral, cette situation s'explique d'abord par le fait qu'il soit une activité où la dimension collective est très souvent mise en avant. En effet, dans l'esprit des Britanniques, cette course a pour principal objectif de valoriser la performance de l'équipe et positionne donc le résultat individuel au second plan¹⁴⁰⁸, élément qui ne peut laisser les acteurs de l'école insensibles. Le cross devient alors une activité sur laquelle il s'agit de s'appuyer pour développer la coopération dans l'effort et parfaire l'éducation morale des jeunes : « *voilà ce qu'est justement le cross-country ; il est, en plus d'une saine pratique physique, la plus belle, certainement, une épreuve d'altruisme, de volonté, quand il s'agit de donner le meilleur de soi-même, sans s'occuper de la victoire individuelle, pour le triomphe des couleurs de son club ; c'est ça le véritable but du cross* »¹⁴⁰⁹. En outre, comme il est un sport de plein air, l'absence d'une quelconque normalisation de l'espace de pratique empêche toute forme de comparaison d'une course à l'autre et le rapport à la performance est forcément différent puisque désormais, la place prime sur le temps. Toutefois, bien que le record chronométrique n'existe pas et que le terrain ne soit jamais le même, le cross reste malgré tout une activité sportive à part entière, dans la mesure où il met des individus en concurrence. Par cet équilibre, il a tendance à faire consensus dans le milieu scolaire et défenseurs de la méthode sportive comme hébertistes convaincus lui sont, dans l'ensemble, plutôt favorables. Dans la mesure où il mobilise diverses qualités psychologiques, le cross-country semble donc présenter un certain nombre d'atouts susceptibles de participer à une meilleure formation des jeunes et, de ce point de vue, « *ténacité et persévérance sont indispensables et ceux qui en sont dépourvus ne viendront pas sans réticences à ce genre d'épreuves* »¹⁴¹⁰. En second lieu, son succès s'explique aussi par le fait qu'il est un support favorable au développement de la condition physique du coureur de fond et qu'il constitue, pour cette raison, un moment clé dans une préparation plus rationnelle de la saison estivale. Pour René Murlon, Directeur des équipes de France, il est à la fois le « *sport le plus utilitaire et le plus sain* »¹⁴¹¹, car en associant la variété du relief au plein air, il combine deux facteurs indispensables à l'amélioration de la résistance. Ainsi, avec les changements de rythme que la course impose, la réussite du coureur passe-t-elle par une meilleure adaptation du cœur à l'effort et par l'intégration d'une foulée moins stéréotypée que celle du pistard. De son côté, Joseph

¹⁴⁰⁸ Il s'agit souvent d'équipes de neuf coureurs, avec un classement où les six premiers marquent des points.

¹⁴⁰⁹ *LIFA* n°22, janvier 1948.

¹⁴¹⁰ Durand, Georges, *op.cit.*, 1957, p.99.

¹⁴¹¹ Murlon, René, *op.cit.*, 1950, p.30.

Maigrot, cadre à l'INS et entraîneur national, considère que si les athlètes français faillent à leur tâche durant l'été, c'est justement parce qu'ils prennent part aux épreuves hivernales pour gagner et non pour se préparer, alors même que la pratique du cross demande des efforts trop violents à des moments peu propices : « *on ne peut nier que notre demi-fond de piste n'a pas encore en Europe la place qu'il devrait occuper, et, pour expliquer l'insuffisance de ses progrès, des techniciens de l'athlétisme sont assez nombreux pour prétendre que la pratique du cross-country en est une des causes* »¹⁴¹². Dans l'esprit des responsables de la FFA, il faut donc que l'entraînement de nos internationaux soit mené avec davantage d'intelligence pour que ces derniers haussent leur niveau et qu'un plus grand crédit soit porté au cross comme activité préparatoire. Bien que ces arguments valent surtout pour les spécialistes, ils n'en restent pas moins valables pour les scolaires qui, eux aussi, peuvent trouver là un excellent moyen de développer leurs qualités physiques et de s'adonner à l'athlétisme durant une période de l'année où sa pratique est généralement délaissée, les épreuves du stade ne débutant qu'au printemps. Mais au-delà de cette éducation physique et morale à laquelle il peut contribuer, le cross-country possède un dernier atout auquel les enseignants d'EP et les entraîneurs sont particulièrement attachés. En effet, à l'inverse des épreuves sur piste, il présente un double avantage puisqu'en plus d'être facile à mettre en œuvre, dans la mesure où peu d'hommes et de matériel sont nécessaires à son organisation, il est également l'occasion de mobiliser un grand nombre d'élèves sur un temps relativement bref : « *nous utilisâmes alors la seule discipline athlétique qui peut réunir un très grand nombre de participants, qui ne nécessite pas de matériel et qui par sa nature, est à la base même de toute activité sportive : la course à pieds. Le " challenge du nombre ", épreuve de masse par excellence, réunissait tous les scolaires de l'île en deux districts, Nord et Sud* »¹⁴¹³. En ce sens, le cross-country est l'expression la plus caractéristique de ce que l'on peut appeler une « épreuve de masse » et constitue souvent un rendez-vous de prospection incontournable du calendrier scolaire. Dans une école qui manque à la fois de cadres et d'infrastructures mais dont les effectifs croissent de manière exponentielle, ses caractéristiques en font une véritable occasion de fédérer la jeunesse à moindre coût et de faire du sport scolaire un lieu privilégié pour le repérage des futurs grands : « *l'entraînement physique vaut bien que l'on fasse un effort de propagande en hiver, n'ignorons pas que le cross nous fournit un excellent moyen de recrutement* »¹⁴¹⁴.

¹⁴¹² Maigrot, Joseph, « Cross-country et athlétisme », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°1, janvier 1949, p.23.

¹⁴¹³ Combeau-Mari, Évelyne, *op.cit.*, 1998(a), p.99. Témoignage de Robert Ardon, chargé de l'organisation et du développement du sport scolaire à la Réunion à partir de 1951.

¹⁴¹⁴ Maigrot, Joseph, *op.cit.*, 1949, p.23.

Mais à l'école, le cross-country ne fait pas spontanément recette. Si les enseignants restent pour la plupart convaincus de sa capacité à mobiliser des qualités telles que la ténacité, la patience ou l'obstination, les élèves lui préfèrent souvent le football, synonyme de jeu, de plaisir, d'enthousiasme et aussi de facilité. Tandis que ces derniers cherchent avant tout à se divertir grâce au sport, les adultes voient dans le cross une occasion de canaliser les énergies et de rapprocher l'EP de l'éducation intellectuelle. Parce qu'il est avant tout considéré comme un moyen et non comme une fin en soi dans la perspective de fabriquer des champions, parce qu'il est une excellente école de la course et donc à la base même de toute formation athlétique, parce qu'il demande aussi une préparation à la fois minutieuse, sérieuse et progressive, mais encore parce qu'il nécessite d'être rigoureusement dosé en distance ou en difficulté pour s'adapter aux caractéristiques des jeunes, le cross se rapproche de ce que la grammaire ou l'algèbre représentent dans l'apprentissage du français ou des mathématiques. Il est synonyme de travail. Il est cette activité d'application où l'on répète ses gammes, où l'on apprend à contrôler son allure et à la caler sur celle du groupe, comme lorsque la classe récite ses poèmes ou ses déclinaisons latines à l'unisson. Par la pratique du cross, l'écolier apprend le trot, le changement d'allure et la course au train, c'est-à-dire l'ensemble des éléments qu'il faut maîtriser pour mieux conduire son effort. Grâce à lui, le professeur peut s'adresser à tous ses élèves et leur enseigner ce que chacun d'entre eux ne doit pas ignorer après avoir reçu une formation minimale en éducation physique. Autrement dit, si l'athlétisme est à la base des autres sports, la course en est la charpente et le cross la fondation, argument que Roger Thomas, professeur à l'École Centrale, tente de faire valoir lorsqu'il dit vouloir en faire « *un réservoir pour l'athlétisme, un moyen de prospection [...]. Mais allons plus loin, rendons le cross vraiment éducatif ; qu'il devienne une école primaire d'athlétisme et, pourquoi pas, des sports collectifs* »¹⁴¹⁵. Pour cela, l'organisation d'épreuves de propagande s'avère être le meilleur moyen de militer en sa faveur et d'atteindre les objectifs suivants : combattre les craintes qu'il inspire et faire évoluer les mentalités, passer la masse au crible d'un athlétisme de formation dans lequel l'effort prime sur le plaisir, sans oublier la détection des meilleurs éléments. Telle est aussi l'orientation choisie par Julien Meyer, professeur d'EP à l'École Normale d'Instituteurs de Chartres et délégué de l'OSSU, qui propose d'organiser ce qu'il appelle une « *campagne de secours à l'athlétisme* »¹⁴¹⁶. D'après lui, la diffusion du cross-country auprès des scolaires relève d'un véritable combat pour convaincre les adultes qu'il n'est pas une activité dangereuse pour la santé. Alors que beaucoup pensent que les non initiés courent le risque du surmenage en s'y adonnant, lui cherche au contraire à lutter contre

¹⁴¹⁵ Thomas, Roger, « Le cross scolaire », *EPS*, n°14, février 1953, pp.12-15.

¹⁴¹⁶ Meyer, Julien, « Le cross scolaire de Chartres », *EPS*, n°19, 1954, pp.29-32.

ce qu'il estime être une idée reçue : « *le cross est à la portée de tous, coureurs comme organisateurs. Les distances sont réduites, les obstacles peu importants, l'entraînement mené progressivement et agréablement ; les courses elles-mêmes sont dirigées et contrôlées par des moniteurs expérimentés qui donnent l'allure idéale à ne pas dépasser pour terminer dans de bonnes conditions* »¹⁴¹⁷. En outre, il ne s'agit pas « *de rechercher des champions, mais de faire quitter les bancs de l'école à des milliers d'élèves pour une saine balade en campagne, de faire connaître le cross, moyen de formation et de santé* »¹⁴¹⁸. Pour dépasser les réticences des plus sceptiques, il faut donc que l'institution scolaire et ses acteurs soient en mesure de préserver les élèves et de garantir contre toute forme d'excès liée au sport de compétition. En ce sens, la promotion prime sur la sélection et des règlements spécifiques sont mis en place pour cela.

À l'USEP par exemple, le positionnement est plutôt radical puisque la commission technique nationale interdit toute forme de départ en ligne libre, afin que le « *cross des écoliers* »¹⁴¹⁹ reste une course de régularité dans laquelle un moniteur est chargé de limiter la vitesse du peloton. Plus encore, en 1964, l'Union encourage même « *le développement des formules qui répondent en l'améliorant à l'esprit de l'épreuve, c'est-à-dire la course par équipes soit sur un temps annoncé par l'équipe au départ, soit sur un temps précisé par la commission technique départementale et qui aura été le temps de base de préparation des élèves au cours des séances d'éducation physique. Il s'oppose irréductiblement à toutes les formules qui se traduisent par un départ en ligne et une course même dosée sur une partie du parcours dont le résultat est un classement individuel ou un classement par équipe par addition des temps des premiers arrivants de chaque équipe* »¹⁴²⁰. Au lieu de montrer ce dont il est capable et de faire parler ses aptitudes pour gagner, l'écolier doit donc d'abord faire la preuve qu'il maîtrise correctement ce qui lui a été enseigné par le maître. Par ces choix, les responsables de l'USEP expriment toute leur détermination à vouloir distinguer les épreuves de propagande des traditionnelles formules de compétitions et entérinent l'idée selon laquelle promotion et sélection sont définitivement incompatibles. Mais ce qui semble clair pour les responsables du sport dans l'enseignement primaire ne l'est pas toujours autant pour ceux du secondaire. Ainsi, pour en revenir à l'expérience menée à Chartres, l'analyse du règlement permet-elle de voir qu'en dépit des intentions affichées au départ, les organisateurs continuent malgré tout d'agir pour faire en sorte que le travail porté sur la masse rejaillisse sur l'élite.

¹⁴¹⁷ *Id.*

¹⁴¹⁸ *Id.*

¹⁴¹⁹ Appellation de la formule de masse de cross-country en vigueur à l'USEP.

¹⁴²⁰ *Informations UFOLEP*, n°261, avril 1964, p.41.

S'inspirant du modèle en vigueur dans le football, ils mettent sur pied un championnat de cross par équipes s'étalant de novembre à mars, où les distances de course augmentent à la fois en fonction des catégories mais aussi selon l'avancement de la saison¹⁴²¹. En cela, la logique d'une progressivité de l'effort est respectée et permet aux participants d'être préservés contre un exercice qui pourrait leur être préjudiciable car trop long ou trop violent. Mais l'originalité de la formule réside surtout dans sa similitude vis-à-vis de ce qui prévaut dans les sports d'équipes. Arguant du fait que l'athlétisme ne joue jamais sur le versant collectif et que pour les plus faibles la saison s'arrête après la première compétition, Julien Meyer préconise à la fois la mise en place d'un calendrier plus long et l'organisation d'une formule de type championnat. Composées de six coureurs et regroupées par poules, les équipes s'affrontent plusieurs fois dans la saison sur la base de matchs en un contre un, où les quatre premiers arrivants seulement comptent pour le résultat final¹⁴²². De cette manière, en luttant contre le système de l'élimination directe, le cross scolaire de Chartres se veut plus attractif et tente d'aller à l'encontre de règlements trop sélectifs, qui découragent les élèves les plus faibles alors que ce sont eux qui ont le plus besoin d'être régulièrement soumis à un exercice physique. Cependant, si le succès semble au rendez-vous avec 6.762 participants la première année et 7.432 l'année suivante, les finalités éducatives ne doivent pas masquer l'intention première des organisateurs qui est bien de préparer l'avenir de l'élite hexagonale. Dans un contexte fortement imprégné par le plan de relance de l'athlétisme (cf. supra, chapitre 2, §.3.4.2), ce cross de Chartres pose en effet l'épineux problème des liens entre l'OSSU et la FFA. Car bien que Julien Meyer déplore de ne pas avoir reçu l'agrément des dirigeants de la ligue d'Anjou, ce dernier continue de croire que la formule peut être à la source des progrès futurs. D'après lui, elle peut même « *constituer la première phase, la phase obligatoire, d'un plan de redressement de l'athlétisme : la phase de l'École dont le but est de préparer le terrain et de faire germer les vocations sportives. La deuxième phase serait celle du maître-jardinier, la Fédération, qui se plaint de manquer de troupes d'élite. Mais qu'a fait la Fédération pour accueillir ces 6.762 coureurs dégrossis par l'École ?...* »¹⁴²³. S'agissant des épreuves de masse de cross-country, ces deux cas de figure en vigueur à l'USEP et à l'OSSU montrent donc combien l'enculturation sportive des écoliers français est différente selon qu'ils sont scolarisés dans l'enseignement primaire ou secondaire. Si la dimension compétitive est totalement exclue dans le premier cas et que les intentions sont clairement

¹⁴²¹ Un minime va par exemple commencer par courir sur une distance de 700m au mois de novembre pour finir sur un 1.000m au mois de mars.

¹⁴²² Huit points pour le vainqueur de la course, sept points pour le deuxième, six points pour le troisième, etc.

¹⁴²³ Meyer, Julien, *op.cit.*, 1954, pp.29-32.

affichées de la part des responsables de l'USEP, elle ne l'est pas complètement dans le second. Autrement dit, bien que l'athlétisme scolaire ne ressemble pas trait pour trait à son homologue fédéral, l'exemple du cross montre par ailleurs que l'institution scolaire fait coexister des modèles distincts, l'enseignement secondaire ne parvenant pas toujours à faire la part des choses entre des objectifs promotionnels et la valorisation de l'élite. Les deux ordres d'enseignement développent donc des cultures sportives différentes.

3.1.2. Les challenges du nombre : une vitrine pour l'OSSU

Au rang de toutes ces difficultés inhérentes au déploiement d'un sport de masse à l'école, l'exemple des challenges du nombre de cross-country illustre à lui seul toute la perversité d'une formule censée concilier promotion et compétition. En effet, parmi les modes de rencontres organisés par l'OSSU ou la FFA, il est celui faisant tout particulièrement valeur d'exemple, tant son rayonnement est grand et tant il mobilise les foules. Créée en 1938 à l'initiative d'André Cherrier, alors entraîneur général d'athlétisme à l'Office, l'épreuve a d'abord lieu dans le bois de Saint-Cloud et réunit à peine 500 concurrents. Circonscrite dans un premier temps à la seule région parisienne puis à six Académies en 1940, elle prend très vite de l'ampleur pour s'étendre ensuite à l'ensemble du territoire dès 1941 et venir, en chaque début d'automne, donner une preuve de la vitalité du sport scolaire. Tous les ans, les statistiques dressées par Jacques Flouret sont l'occasion de montrer combien l'OSSU participe, au même titre que la FFA peut le faire par le biais de la « Première Foulée »¹⁴²⁴, non seulement à la popularisation du cross auprès des jeunes, mais également au sein des équipes éducatives. Car en plus d'être une voie d'accès vers les championnats de district, d'académie ou nationaux, les challenges du nombre permettent également « *d'apprécier l'adhésion chaque année plus certaine des chefs d'établissements et des professeurs de toutes les disciplines qui, en cette circonstance, offrent à leurs collègues spécialisés en éducation physique l'appui de leur autorité ou leur précieux concours sur les terrains* »¹⁴²⁵. Mais au-delà du rayonnement qu'ils peuvent apporter à l'EP et à leurs enseignants, ce qui compte avant tout pour Jacques Flouret, c'est bien de faire parler les chiffres et, à travers eux, de vanter la force mobilisatrice de l'évènement. Ainsi, dans le journal de l'OSSU, celui-ci met-il un point d'honneur à disséquer les résultats sous toutes leurs formes (nombre de participants sur l'ensemble du territoire, académie par académie, d'une année sur l'autre...) et à se réjouir

¹⁴²⁴ Épreuve promotionnelle de cross-country ouverte aux cadets et aux juniors n'ayant jamais souscrit de licence d'athlétisme.

¹⁴²⁵ L'OSSU n°57 du 1^{er} mars 1949. Propos signés Jacques Flouret.

de voir les records tomber régulièrement. Dans les éditos qu'il signe à ces occasions, sa fierté est d'ailleurs palpable et se matérialise souvent par des titres dithyrambiques dont le but est de marquer les esprits des autres fédérations en illustrant la toute puissance des épreuves du sport scolaire. Pour lui, les challenges du nombre sont devenus ni plus, ni moins, « *la plus grande manifestation de masse du sport français* »¹⁴²⁶. Si l'on excepte les excès d'un militantisme appuyé de la part du Directeur de l'OSSU, il n'en reste pas moins que la satisfaction éprouvée est tout à fait légitime dans la mesure où, comme l'illustre le tableau 6, les effectifs passent de 487 en 1938 à 158.832 en 1961, soit une augmentation exceptionnelle de plus de 32.500% ! Comparés au nombre d'élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire, ces résultats montrent en outre que les challenges possèdent un pouvoir démocratisant, certes faible mais réel, puisqu'ils mobilisent une proportion accrue de jeunes, celle-ci passant de 4.8% en 1945 à 10.4% en 1961.

Année	Effectifs des challenges du nombre de cross ¹⁴²⁷	Nombre d'élèves scolarisés dans le second degré ¹⁴²⁸	Rapport
1938	487	-	-
1939	-	-	-
1941	1.104	-	-
1942	6.336	-	-
1943	14.510	-	-
1944	20.650	-	-
1945	17.257	-	-
1946	26.604	550.700	4.8%
1947	43.325	580.700	7.5%
1948	49.856	593.600	8.4%
1949	69.135	600.900	11.5%
1950	86.714	630.100	13.8%
1951	76.903	665.900	11.5%
1952	88.872	674.200	13.2%
1953	98.460	711.100	13.8%
1954	109.596	738.300	14.8%
1955	103.241	787.500	13.1%
1956	99.508	839.100	11.9%
1957	91.108	944.100	9.6%
1958	Épreuves annulées	1.035.400	-
1959	105.338	1.147.600	9.2%
1960	138.036	1.268.800	10.9%
1961	158.832	1.531.600	10.4%

Tableau 6 – Taux d'accès des élèves du secondaire au challenge du nombre de cross-country (1946-1961)

Toutefois, une analyse plus poussée conduit aussi à les interpréter de manière un peu plus prudente, et ce, pour au moins quatre raisons majeures. Tout d'abord, il ne faut pas

¹⁴²⁶ L'OSSU n°35 du 1^{er} janvier 1948.

¹⁴²⁷ L'OSSU n°284 du 15 février 1961. D'autres chiffres sont toutefois publiés dans divers numéros de L'OSSU, mais ils sont, dans l'ensemble, toujours assez proches de ceux que nous reproduisons ici.

¹⁴²⁸ Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, *op.cit.*, 2006.

perdre de vue que cette épreuve de propagande ne s'adresse qu'aux garçons, ce qui limite considérablement sa capacité à promouvoir le cross, et plus généralement l'athlétisme, auprès d'une part importante de la population scolaire. Pour des raisons physiologiques, souvent invoquées par les médecins, les filles sont donc interdites de course et ne bénéficient pas d'une égalité d'accès aux activités sportives au même titre que leurs homologues masculins, faisant d'elles les grandes « oubliées » du processus de démocratisation¹⁴²⁹ : « *une année, nous avons exprimé le désir de participer aux courses à pied scolaires, le challenge du nombre et le championnat de cross-country. Il nous fut répondu que le nombre de filles candidates était réellement trop faible pour que cela puisse être envisagé. Au demeurant, on ne faisait pas courir les filles au-delà de 60 à 80 mètres* »¹⁴³⁰. En second lieu, si l'on observe ce qui se passe selon les catégories, on remarque que le succès est plus élevé chez les cadets que chez les minimes, mais qu'il décroît nettement par la suite en juniors et en seniors (cf. tableau 7 et graphique 6). Tout cela laisse à penser qu'une relative érosion se met en place au cours du temps et que certains se lassent de pratiquer au fur et à mesure que l'adolescence se passe. S'il faut rester prudent quant à cette observation, puisque les élèves de cette époque quittent l'école plus tôt qu'aujourd'hui, il semble que malgré tout le travail de fond effectué pour séduire les jeunes, celui-ci ne s'avère pas forcément payant sur le long terme. Ensuite, certaines croissances sont tout à fait relatives et montrent que si les départements des colonies françaises font preuve d'un réel dynamisme, ils permettent également de compenser les baisses apparues sur le territoire métropolitain. Ainsi, en comparant les effectifs de 1952 (88.872) avec ceux de 1953 (89.460), on s'aperçoit que le gain de 588 concurrents d'une année à l'autre est largement dû à l'accroissement de la participation des Antilles. Avec +459% en Martinique et +268% en Guadeloupe, les deux départements voient leurs effectifs croître de 658 coureurs (184 en 1952 contre 842 en 1953), signifiant par là que si l'on excepte leurs statistiques, il faut bien admettre que les challenges du nombre n'ont guère prospéré en métropole¹⁴³¹. Lorsque l'on sait en plus que l'académie d'Alger est la troisième en nombre de participants à égalité avec la Bretagne (7.000 environ), mais derrière Paris (12.000) et Lille (10.000), on mesure combien l'outre-mer pèse dans le succès de cette formule de masse, preuve sans doute que les autorités commencent à y voir un excellent bassin de recrutement pour le haut niveau. Enfin, tous les établissements ne semblent pas y porter la même

¹⁴²⁹ Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, « Les oubliées de la démocratisation scolaire de l'éducation physique française (1959-1967) », in Saint-Martin, Jean & Terret, Thierry (sous la dir.), *Sport et Genre. Apprentissage du genre et institutions éducatives*, vol.3, Paris, L'Harmattan, 2005, pp.207-226.

¹⁴³⁰ Témoignage de Mme Iris Lin, seule membre féminin du bureau de la ligue Réunionnaise d'athlétisme, in Combeau-Mari, Évelyne, *op.cit.*, 1998(a), p.128.

¹⁴³¹ L'OSSU n°129 du 1^{er} janvier 1953.

considération puisque dans l'académie de Paris, les « *éliminatoires du challenge du nombre*¹⁴³² *ont prouvé la grande supériorité des cours complémentaires, des collèges modernes et des collèges techniques* [par rapport aux lycées classiques, où] *le nombre de professeurs et de moniteurs d'EP est* [pourtant] *souvent supérieur* [...] ; *ce sont eux qui ont fourni la majorité des participants* »¹⁴³³. Activité laborieuse se pratiquant souvent dans le froid et la boue, le cross est une épreuve d'hiver qui semble donc correspondre davantage aux collégiens, sans doute moins sensibles à la rusticité que leurs aînés scolarisés en lycée.

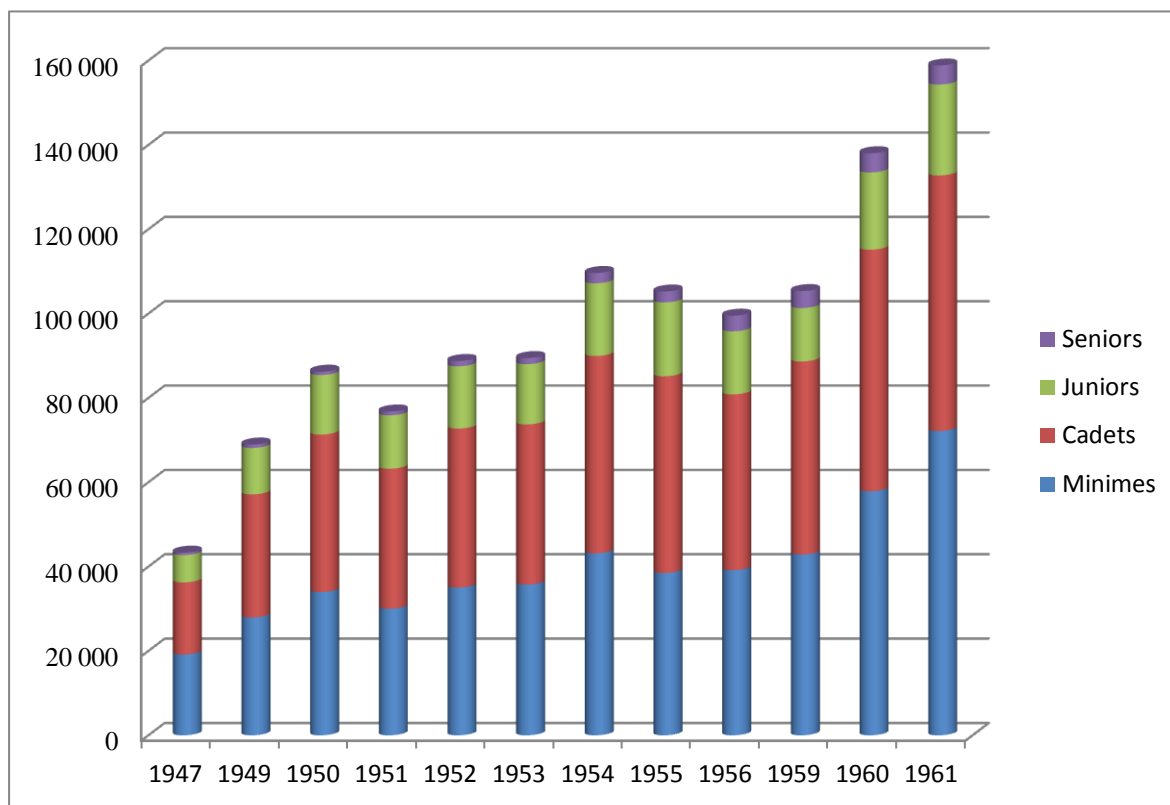
	Minimes	Cadets	Juniors	Seniors	Total
1947	19.164	17.090	6.492	579	43.325
1948	-	-	-	-	49.856
1949	27.938	29.210	11.007	800	68.955
1950	33.956	37.367	14.134	774	86.231
1951	30.021	33.207	12.655	910	76.793
1952	35.032	37.715	14.753	1.274	88.774
1953	35.752	37.972	14.299	1.437	98.460
1954	43.167	46.786	17.244	2.433	109.630
1955	38.481	46.666	17.516	2.578	103.241
1956	39.154	41.689	14.967	3.698	99.508
1957	-	-	-	-	91.108
1958	Épreuves annulées				
1959	42.864	45.786	12.669	4.019	105.338
1960	57.881	57.288	18.320	4.547	138.036
1961	72.171	60.596	21.556	4.509	158.832

Tableau 7 – Effectifs des challenges du nombre de cross-country selon les catégories d'âge (1947-1961)¹⁴³⁴

¹⁴³² Dans les académies les plus peuplées, des épreuves éliminatoires sont organisées pour éviter l'engorgement.

¹⁴³³ *L'OSSU* n°16 du 30 décembre 1946, pp.1-2.

¹⁴³⁴ Effectifs recensés à partir des différents numéros de *L'OSSU*.



Graphique 6 – Répartition des catégories d'âge au sein des participants au challenge du nombre (1947-1961)

Mais au-delà des chiffres liés à la participation, il s'agit également de montrer que « *le challenge du nombre de cross n'est pas d'abord, comme d'aucuns le pensent, une compétition : c'est une épreuve d'initiation à laquelle tous peuvent participer. Il ne s'agit pas principalement de briguer la première place et les places d'honneur : il faut surtout terminer un parcours réduit sur un tracé sans difficulté* »¹⁴³⁵. Sa forme serait donc authentiquement scolaire. Pour cela, les organisateurs autorisent et encouragent la présence d'élèves non licenciés à l'OSSU en élaborant un règlement dans lequel les équipes sont classées selon des critères distincts de ceux utilisés habituellement. Ainsi, la performance chronométrique est-elle écartée au profit d'un rapport A/E, A étant le nombre d'élèves ayant terminé le parcours et E l'effectif global de l'établissement¹⁴³⁶. Pour les enseignants, le but n'est donc pas de montrer qu'ils possèdent de futurs champions capables de remporter la course, mais plutôt de faire la preuve de leur enthousiasme et de leur capacité à fédérer un maximum de jeunes autour de ce rendez-vous annuel de l'athlétisme. Est-ce à dire pour autant que de tels choix favorisent véritablement le caractère promotionnel de la formule ? Sans doute pas si l'on considère d'abord que les meilleurs éléments du championnat d'Académie et du demi-fond

¹⁴³⁵ L'OSSU n°32 du 15 novembre 1947.

¹⁴³⁶ Un rapport de 1 signifie donc une participation de la totalité de l'effectif.

sur piste de la saison précédente en sont exclus. À partir du moment où le résultat chronométrique n'entre pas en ligne de compte pour le classement final, on ne voit pas en quoi leur participation serait contraire à la logique générale de l'épreuve, celle-ci étant basée sur l'engagement de la masse et non sur la victoire individuelle. Une telle règle n'a donc pas véritablement de sens puisqu'elle pénalise les établissements nantis de plusieurs bons coureurs, alors même que ceux-ci pourraient justement jouer le rôle de locomotives auprès de leurs camarades encore non convaincus par la pratique du cross. Dans ces conditions, une véritable promotion semble, une nouvelle fois, difficilement réalisable. En second lieu, il faut bien reconnaître que la dimension compétitive ne peut être totalement évacuée, dans la mesure où la présence même d'un classement en implique l'existence. Aussi, pour figurer en tête du challenge, certains enseignants n'hésitent pas à organiser une participation sous la contrainte, contribuant ainsi à travestir les intentions promotionnelles officiellement affichées par l'OSSU. Pour les élèves les moins doués ou les moins motivés, l'heure n'est donc pas à la réjouissance et certains cherchent d'ailleurs à resquiller en restant cachés derrière les bosquets ou en marchant tout au long du parcours¹⁴³⁷. Dans l'esprit des défenseurs d'un athlétisme scolaire devant être mis au service du recrutement fédéral, une telle situation n'est pas acceptable : « ils étaient près de 400 le 8 décembre au stade Tavernier [...]. Nous préférions qu'ils soient moins nombreux ces crossmen scolaires, mais qu'ils soient de vrais crossmen, prêts à courir chaque dimanche sous les couleurs de leur club »¹⁴³⁸. Comme ces propos le laissent deviner, il semble que tous les participants, qu'ils soient là de gré ou de force, ne vivent pas les mêmes émotions et ne participent finalement pas tous à la même épreuve, les uns poursuivant le week-end, les autres pas. Pour lutter contre des dérives dont ils ne peuvent s'accommoder mais dont ils restent malgré tout prisonniers, les dirigeants de l'Office tentent alors de faire évoluer les règlements et, pour cela, finissent par durcir les exigences. En 1950, il est décidé que l'élève intègre le classement final non plus à la condition d'avoir bouclé le parcours, mais à celle d'y être parvenu dans un temps maximum imparti, correspondant au double de celui réalisé par le vainqueur de la course. Aussi modérée soit-elle, cette règle n'a pas d'autre conséquence que d'empêcher les plus faibles de participer à la réussite collective, donnant une coloration quelque peu sélective à une épreuve que l'on dit pourtant ouverte à tous. Par la suite, d'autres changements sont opérés et continuent de pousser au paradoxe¹⁴³⁹. Il s'agit tout d'abord de ne plus comptabiliser dans l'effectif E les élèves dispensés d'EP, considérant que cette mesure avantage les établissements peu

¹⁴³⁷ L'OSSU n°129 du 1^{er} janvier 1953.

¹⁴³⁸ L'OSSU n°80 du 1^{er} mai 1950. Propos repris d'une chronique publiée dans le *Berry Républicain*.

¹⁴³⁹ L'OSSU n°106 du 1^{er} novembre 1951.

susceptibles de présenter ce type de profil, à l’instar des écoles militaires par exemple. Ensuite, sans exclure qui que ce soit d’une quelconque participation, seules les équipes présentant un minimum de dix élèves par catégorie d’âge sont désormais prises en compte dans le classement final, mesure qui ne tend pas à inciter les plus petites structures à s’inscrire. En 1953, pour limiter les effets liés aux disparités entre les écoles à gros et à petits effectifs, le classement est divisé en deux catégories¹⁴⁴⁰ : pour celles de plus de 300 élèves, le traditionnel ratio A/E est maintenu, tandis que pour celles de moins de 300 élèves, la hiérarchie s’établit en fonction du nombre d’arrivants. Enfin, le temps imparti pour terminer la course est rendu encore plus difficile puisqu’au lieu de plafonner au double de celui du vainqueur, il passe aux deux-tiers. Ainsi, pour une même course remportée par un même élève en quinze minutes par exemple, tout participant doit désormais franchir la ligne d’arrivée en moins de vingt-cinq minutes, contre trente la saison précédente et sans limite de temps auparavant. Sans entrer dans le détail de toutes ces évolutions réglementaires, les quelques exemples présentés ici montrent bien que derrière la vitrine du chiffre, les challenges du nombre de cross-country affichent certaines incohérences entrant en contradiction avec la dimension promotionnelle que ses organisateurs cherchent à valoriser. Quant aux filles, leur participation n’est toujours pas envisagée, l’épreuve étant encore jugée trop violente pour leur organisme.

Malgré tout, le succès numérique est bel et bien présent et l’augmentation régulière du nombre d’inscrits commence à poser des problèmes en termes d’organisation, que ce soit pour trouver les installations adéquates ou des vestiaires en nombre suffisant. Avec les années 1960, la gestion des gros effectifs devient donc un véritable obstacle à la bonne marche des épreuves de cross-country et la question d’une éventuelle réforme commence à se faire sentir dans les discours de plusieurs acteurs. Jacques Sapin, professeur à l’IREPS de Lyon, se prononce par exemple en faveur d’une évolution consistant à mettre en place des tours préliminaires dans les établissements scolaires, tours à l’issue desquels succèderaient des compétitions locales puis académiques. Autrement dit, l’enjeu consiste à trouver une formule de compétition qui permette toujours d’initier le plus grand nombre de jeunes à la pratique du cross, de « *remuer la masse des inertes, qu’ils soient participants ou profanes* »¹⁴⁴¹, sans que la mise en œuvre soit rendue impossible et sans que cela empêche d’en extirper les meilleurs. De son côté, Christian Marie considère que « *la construction d’un championnat doit tenir compte des âges des concurrents, des différences de niveaux de classe, de la répartition des élèves par établissement, des possibilités locales d’entraînement et d’organisation, des*

¹⁴⁴⁰ L’OSSU n°130 du 15 janvier 1953.

¹⁴⁴¹ Sapin, Jacques, « Pour une évolution du challenge du nombre de cross », *EPS*, n°74, mars 1965, pp.10-12.

diverses conceptions de préparation et d'orientation sportives... »¹⁴⁴². Pour le Directeur adjoint de l'ASSU, la consultation réalisée en 1965 auprès des AS scolaires au sujet des épreuves de cross a soulevé la nécessité d'une transformation du challenge du nombre en un challenge inter-établissements, qui tiendrait davantage compte des nouvelles réalités liées aux évolutions du sport et de l'EP. La formule remaniée propose ainsi trois classements distincts : une version initiatique basée sur le nombre de participants, un challenge par équipe de classe, plutôt porté sur la performance, et un championnat inter-établissements. Bien que les modalités exactes de ces trois versions ne soient pas présentées dans le détail par Christian Marie, on comprend que l'idée générale consiste à adapter l'organisation des cross scolaires en diversifiant les types de classements, afin que l'école participe plus efficacement à la détection des talents sportifs. Pour les responsables en charge de l'athlétisme scolaire censés suivre les orientations définies par Maurice Herzog, les objectifs visent donc à continuer de promouvoir tout en affichant un élitisme décomplexé : « la nouvelle formule que propose l'ASSU pour ses championnats de cross-country s'inscrit donc dans un courant d'évolution qui touche l'EP et les compétitions sportives [...]. Les problèmes posés par la masse ne sont pas les seuls qui nous préoccupent. Nous devons également offrir aux spécialistes de cross un championnat adapté à leurs besoins. La transition entre la compétition qui intéresse le plus grand nombre d'élèves et celle qui s'adresse à l'élite est une phase particulièrement délicate. D'elle dépend d'une part le niveau atteint par la masse des élèves. Par elle doit également être assuré le passage des rencontres de la compétition par équipes à la compétition individuelle. Le challenge inter-établissements est prévu pour remplir ce double rôle »¹⁴⁴³. D'une manière générale, l'heure est donc au changement pour que des liens plus forts se tissent entre la sphère scolaire et la sphère civile, certains exemples locaux montrant parfois que l'entente est bien réelle et que la concertation aboutit à l'établissement de calendriers plus cohérents, facilitant le mélange des populations. En Normandie, « une coordination parfaite entre les dates de la première foulée des clubs, du challenge du nombre scolaire et du challenge du nombre de la Jeunesse Ouvrière a permis de réunir toute l'élite de ces épreuves et de faire de la première foulée départementale une réunion fort consistante et dotée de récompenses »¹⁴⁴⁴. Par ce genre d'expérience, les dirigeants de la FFA comprennent tout l'intérêt qu'ils ont à se pencher sur ce qui se fait à l'école et commencent à faire preuve d'une certaine ouverture d'esprit en fixant de nouvelles orientations¹⁴⁴⁵ : organiser des compétitions

¹⁴⁴² Marie, Christian, « L'avenir du cross-country scolaire et universitaire », *EPS*, n°78, janvier 1966, p.46-48.

¹⁴⁴³ *Id.*

¹⁴⁴⁴ *L'athlétisme* n°92, février 1962, p.7.

¹⁴⁴⁵ *L'athlétisme* n°115, avril-mai 1964.

par équipes pour attirer la masse, limiter les kilométrages des courses pour les jeunes catégories, et réorganiser le calendrier des compétitions en collaboration étroite avec l'ASSU pour faire en sorte que les adolescents ne puissent pas participer à plus de sept ou huit courses par hiver¹⁴⁴⁶. C'est à ce prix seulement que la FFA est susceptible de parvenir à développer le cross-country chez les jeunes et de créer les conditions favorables pour qu'on les retrouve dans les catégories seniors. À l'inverse, l'analyse des vœux exprimés par les ligues lors des assemblées générales de la FFA montre que la congestion des calendriers est parfois un problème de taille. Dans certains cas, la fréquence est telle que les élèves de l'OSSU ne peuvent pas participer le week-end avec leur club car les compétitions sont trop rapprochées dans le temps. Comme la priorité est systématiquement donnée à l'évènement scolaire, ce sont les structures civiles qui pâtissent finalement le plus de cette concurrence : « *la Ligue souhaite [...] l'alignement du calendrier OSSU sur celui de la FFA [...]. Il apparaît en effet anormal que la fédération dirigeante doive s'incliner devant une sorte d'obstruction dont la systématisation se poursuit, au seul bénéfice des affinitaires, dont le rôle devrait, au contraire être celui d'un épaulement d'efforts, au lieu d'une gloriole fugitive et généralement inféconde. Les scolaires et universitaires appartenant aussi à un club civil, ne lèsent pas l'OSSU en compétitionnant le jeudi pour les établissements, tandis que la réciproque ne joue pas si leurs directeurs mettent des bâtons dans les roues pour la participation aux épreuves du dimanche suivant chez les clubs civils. D'ailleurs, on est beaucoup plus large concernant les sports d'équipes (football, basket-ball...) où pareil contrôle n'existe guère. Pourquoi donc l'athlétisme et le cross demeurent, sans aucun doute visés par un tel ostracisme par delà les contingences médicales, dont nul ne conteste la nécessité le cas échéant ?* »¹⁴⁴⁷.

3.2. Pour un champ de prospection étendu : l'exemple des coupes de la jeunesse

3.2.1. Quand la FFA marque le pas et que l'OSSU décolle

Très vite après la Libération, les dirigeants de la FFA se montrent soucieux de relancer certaines épreuves de prospection et tentent pour cela de coaliser l'ensemble des fédérations sportives scolaires¹⁴⁴⁸ autour de leurs actions. Tandis que les cross permettent aux jeunes athlètes en herbe de passer l'hiver, c'est au printemps que fleurissent les rendez-vous du stade, période au cours de laquelle les rencontres se multiplient. Championnats individuels,

¹⁴⁴⁶ Dans les années 1960, ce type de décision s'avère de plus en plus nécessaire car certains élèves trichent pour participer à la fois aux compétitions scolaires et à celles de leur club.

¹⁴⁴⁷ *L'athlétisme* n°71, février-mars 1960, p.26.

¹⁴⁴⁸ USEP, OSSU et UGSEL.

triathlons scolaires et autres coupes de la jeunesse rythment alors les mois d'avril, mai et juin, fédérant du même coup la participation d'un nombre important d'écoliers autour de l'athlétisme. Sous le parrainage du journal *Le Figaro*, les coupes de la jeunesse font partie de ces épreuves ouvertes à tous, licenciés ou non, permettant aux publics scolaire et fédéral de se mêler le temps d'une compétition. Pour Jean-François Brisson, ancien recordman de France du 110m haies et journaliste au *Figaro*, elles ont pour objectif de permettre aux écoliers de pratiquer la course à pied dans une atmosphère de saine camaraderie¹⁴⁴⁹, le plaisir étant la condition d'une pratique future, et ce, bien qu'elles tendent aussi « à sélectionner une élite ouverte aux subtilités de la technique et aux obligations de l'entraînement »¹⁴⁵⁰. Créées en 1937 à l'initiative du Front Populaire et organisées jusqu'en 1939, les coupes de la jeunesse se basent à l'origine sur une épreuve de sprint de 60m, réservée aux seuls benjamins et minimes garçons¹⁴⁵¹. La guerre ayant précipité leur chute, il faut attendre 1949 pour les voir renaître d'abord en région parisienne, puis pour qu'elles retrouvent une dimension nationale l'année suivante. À partir de 1951, en accord avec l'OSSU et l'UGSEL, l'épreuve initialement mise sur pied par la FFA s'ouvre à tous les élèves fréquentant les établissements d'enseignement public ou privé¹⁴⁵². Elle s'organise alors sous la forme d'une compétition à éliminations successives, de l'échelon local à national, en passant par des tours intermédiaires départementaux et académiques. Au départ, les conditions de mise en œuvre sont relativement strictes et montrent combien le caractère prospectif de la manifestation est essentiel. Chaque établissement scolaire organise son épreuve de propagande à l'intérieur même de ses murs. Ainsi, les meilleurs coureurs de chaque catégorie d'âge issus de ce tour préliminaire sont-ils autorisés à prendre part à la finale départementale, à condition que celui-ci ait réuni au moins dix concurrents dans les écoles de plus de 100 élèves, vingt concurrents dans les écoles de plus de 200 élèves, et trente dans celles dont l'effectif dépasse les 300. Autrement dit, à l'instar de ce qui prévaut pour les cross et sous couvert d'intentions promotionnelles, les trois fédérations s'accordent finalement pour faire de ces coupes de la jeunesse un véritable temps de détection, sur la base d'un recrutement initial défini par des seuils. Une fois de plus, les moins bons éléments ne peuvent espérer passer le cap du premier tour. Tout cela signifie également qu'avant de faire rayonner leurs jeunes sprinters les plus performants, les enseignants doivent d'abord faire la preuve, selon l'importance des effectifs de l'établissement auquel ils appartiennent, de leur capacité à rassembler et à fédérer autour

¹⁴⁴⁹ *L'athlétisme* n°4, avril 1953.

¹⁴⁵⁰ *Le Figaro* du 10 juillet 1950.

¹⁴⁵¹ Trois catégories sont définies : benjamins, minimes première année et minimes deuxième année.

¹⁴⁵² *L'athlétisme* n°90, février 1951.

d'une simple course de vitesse. De ce point de vue, et à condition que la liaison avec le sport scolaire soit effective, « *les coupes de la jeunesse sont essentiellement une épreuve de propagande pour l'athlétisme, dont chaque club [...] peut récolter les bienfaits en amenant à lui à l'occasion des éliminatoires, des éléments nouveaux et peut-être de valeur* »¹⁴⁵³.

À ce sujet, Jean-François Brisson rappelle d'ailleurs qu'en des temps marqués par la volonté de propager l'idée sportive et l'athlétisme auprès des jeunes, les actions entreprises dans les milieux scolaires sont capitales¹⁴⁵⁴. En ce sens, les coupes de la jeunesse sont une épreuve de première importance puisqu'au-delà d'un titre ou d'une récompense symbolique, l'essentiel demeure de tenter sa chance contre des camarades de classe et de faire connaissance avec un sport trop souvent négligé, surtout dans l'enseignement primaire. Car c'est bien là que le bât blesse. En effet, tandis que le second degré est pourvu d'un corps d'enseignants d'EP spécialisés et compétents pour organiser comme il se doit les tours préliminaires, l'instituteur, quant à lui, se retrouve seul face à une tâche pour laquelle il n'est pas forcément bien formé. Pour pallier cette difficulté et étendre leur territoire de prospection, les responsables de la FFA décident alors de s'appuyer sur les clubs pour organiser l'évènement et tisser des liens plus étroits avec l'enseignement primaire. La création de centres spécialisés à cette fin doit ainsi permettre de dégager le maître d'un lourd travail et de conduire un nouveau vivier de scolaires vers les épreuves de sprint. Faute d'une organisation suffisamment structurée de l'athlétisme dans le premier degré, l'initiative est donc prise d'en conquérir le public, décision d'autant plus lourde de sens que l'OSSU et l'UGSEL ne sont pas toujours disposés à laisser fuir leurs talents vers le giron fédéral. Désormais, il relève de la responsabilité des clubs civils affiliés à la FFA de se rapprocher des maîtres pour toucher l'important contingent d'élèves fréquentant les bancs de l'école primaire. À l'appel de Paul Méricamp, Président de la FFA, le concours de tous les dirigeants locaux devient nécessaire, car « *pour permettre à la grande masse des écoliers de tenter leur chance, il faut que les animateurs qui se dévouent dans les sections d'athlétisme nous accordent leur aide* »¹⁴⁵⁵. Par voie de conséquence, le mélange d'élèves issus d'horizons différents n'est pas systématique, dans la mesure où enfants du primaire et du secondaire se qualifient en des dates ainsi que sur des lieux de compétitions différents. Seuls les meilleurs de chacun des deux ordres se rencontrent lors des finales nationales, avec d'autres jeunes issus des clubs. L'étude des résultats permet d'ailleurs de voir qu'à cette occasion, les lauréats proviennent de tous les horizons scolaires (lycées, cours complémentaires, collèges modernes et techniques...),

¹⁴⁵³ *L'athlétisme* n°101, mars 1952.

¹⁴⁵⁴ *L'athlétisme* n°3, mars 1953.

¹⁴⁵⁵ *L'athlétisme* n°99, décembre 1951.

preuve que le mélange est réel, au moins à ce niveau élevé de la compétition. En définitive, la variété des participants est belle et bien visible, même si l'articulation primaire-secondaire-club ne semble fonctionner que pour la seule élite athlétique. Formidable occasion de prospection et de détection pour les clubs s'y investissant, les coupes de la jeunesse sont donc l'illustration de tous les efforts fournis par la FFA pour toucher une frange de la population scolaire qui lui échappe encore. À cet égard, si l'organisation solide de l'OSSU et de l'UGSEL l'empêche encore de s'adresser directement aux meilleurs jeunes sprinters du secondaire, sa marge de manœuvre apparaît bien plus importante pour capter celle issue du primaire, dont les enseignants sont encore loin d'être acquis à la cause de l'athlétisme¹⁴⁵⁶.

Quoi qu'il en soit, sur le plan quantitatif, le travail semble porter ses fruits puisqu'entre 1950 et 1953, les effectifs croissent de plus de 46%, passant de 33.401 à 48.885 élèves. Mais malgré cette hausse notable, le succès des coupes de la jeunesse ne semble pas satisfaire les dirigeants fédéraux. En effet, ceux-ci notent que sur les 200 clubs ayant tenu la promesse d'une aide à l'organisation en 1952, moins de la moitié seulement sont en mesure de faire remonter des résultats. Les statistiques relevées permettent alors de savoir qu'ils ont réuni entre quinze et vingt jeunes en moyenne¹⁴⁵⁷, résultats peu probants au regard des espérances et symptomatiques « *d'un manque de liaison entre les membres de l'enseignement et les dirigeants* »¹⁴⁵⁸. En d'autres termes, si une collaboration existe, elle n'est pas exempte de certaines lacunes et les cadres fédéraux se satisfont d'autant moins de ces chiffres que pour le millier de clubs affiliés à la FFA en ce début des années 1950, 22 seulement prennent part à l'évènement en 1951, 89 en 1952 et 144 en 1953¹⁴⁵⁹. Ajoutée à cela, la popularité des coupes de la jeunesse auprès de l'OSSU et de l'UGSEL montre que ces deux fédérations portent à elles seules l'ensemble de la structure. En 1953, sur les 48.885 scolaires ayant pris part aux épreuves éliminatoires, 44.124 sont issus de l'enseignement secondaire, soit un peu plus de 90% du total¹⁴⁶⁰. Ces chiffres parlent d'eux-mêmes et illustrent bien que la part des scolaires issus du second degré est déterminante dans le succès de cette épreuve de masse, qui porte d'ailleurs jusque dans les colonies. Dans l'académie d'Alger, on apprend par exemple qu'elles ont regroupé quelques 5.000 concurrents en 1953, sous le parrainage de *L'écho d'Alger*. Les colonies montrent donc l'exemple et apparaissent de plus en plus comme des terres fertiles en talents : « *s'il en était ainsi partout, le but des coupes de la jeunesse serait atteint : initier les jeunes à l'athlétisme. D'ailleurs nombreux sont les garçons qui n'avaient jamais foulé une*

¹⁴⁵⁶ *L'athlétisme* n°90, février 1951.

¹⁴⁵⁷ *L'athlétisme* n°103, mai-juin 1952.

¹⁴⁵⁸ *Id.*

¹⁴⁵⁹ *L'athlétisme* n°5, mai 1953.

¹⁴⁶⁰ *Id.*

piste avant de participer à ces coupes et qui ont, grâce à elles, découvert en eux des talents ignorés »¹⁴⁶¹. De plus, au-delà de la campagne de propagande menée par le biais de l'OSSU et de la FFA, l'aide financière apportée par *Le Figaro* permet également d'instaurer un système de récompenses des plus séduisants, destiné à renforcer la motivation des jeunes participants. Pour l'édition de 1951, une croisière et une coupe sont offertes au vainqueur national de chaque catégorie ainsi qu'à son accompagnateur. Quant aux vainqueurs des finales départementales et régionales, ils reçoivent respectivement une médaille et une plaque de bronze. En 1952, c'est même un séjour à Helsinki pour assister aux Jeux Olympiques qui est mis en jeu. À chaque palier franchi, l'attractivité de la récompense permet donc d'entretenir la capacité de l'apprenti athlète à se dépasser pour côtoyer l'élite nationale senior et à s'imprégner de ce qui sera peut-être le futur espace d'expression de ses aptitudes athlétiques. Toutefois, malgré les mesures prises pour conduire un maximum d'élèves sur les chemins du stade, les résultats obtenus semblent en-deçà des espérances. Pour Jean-François Brisson, il apparaît que si après la mise en place de ces dispositions, les candidatures de la part des clubs n'affluent pas davantage, il faudra « *conclure que ce n'est pas par le manque de moyens mais de bonne volonté que s'explique le déclin de l'athlétisme* »¹⁴⁶². De leur côté, les dirigeants de la FFA aboutissent au même constat et déplorent la chute du nombre de participants entre les tours départementaux et régionaux, les qualifiés de la première phase ne se présentant pas toujours à la seconde. Dans ces conditions, et au moment où le plan de relance de l'athlétisme national pèse sur les orientations (cf. supra, chapitre 2, §.3.4.2), la décision est prise de rafraîchir la formule pour lui donner un nouvel élan.

3.2.2. Des coupes passées au lifting

En 1954, avec le concours de la DGJS et des comités départementaux de la FFA, l'organisation des coupes de la jeunesse s'élargit à l'ensemble des AS civiles ou scolaires, mais aussi des centres d'initiation et de perfectionnement sportifs, ainsi que des centres d'activités physiques d'entreprise ou inter-entreprise. Elles sont donc repensées pour permettre à tous ceux qui présentent des aptitudes sans être exceptionnellement doués de faire valoir leurs talents, car visiblement, l'œuvre de prospection sur la base d'une seule discipline de sprint montre ses limites¹⁴⁶³. Désormais, le spectre des épreuves s'étend pour s'adosser à

¹⁴⁶¹ *L'athlétisme*, n°6, juillet 1953.

¹⁴⁶² *L'athlétisme* n°3, mars 1953.

¹⁴⁶³ *L'athlétisme* n°11, février-mars 1954.

celles du BSP tout en demeurant réservées aux garçons¹⁴⁶⁴, les filles étant davantage soumises aux impératifs « *d'une pratique modérée, non compétitive [et] non spécialisée* »¹⁴⁶⁵. Au programme : 60m, 600m, saut en hauteur et lancer du poids de 4kg pour les cadets de 15-16 ans ; 80m, 1.000m, saut en hauteur et lancer du poids de 5kg pour les juniors de 17-18 ans. Profitant de la popularité conquise par le BSP, les coupes de la jeunesse « nouvelle formule » accroissent ainsi leur champ de prospection au plus grand nombre, tout en évitant la multiplication de rencontres coûteuses à mettre en œuvre. En ce sens, elles profitent donc d'une structure déjà fédérée et dont le succès est considérable¹⁴⁶⁶. Au plan réglementaire, le principe est simple : en passant son BSP, chaque concurrent indique la ou les épreuves sur lesquelles il désire concourir dans le cadre des coupes de la jeunesse. Ensuite, les meilleurs éléments de chaque spécialité s'affrontent lors de finales départementales, où la participation est conditionnée par l'obtention du BSP de leur catégorie d'âge. À l'issue de ces tours départementaux, les dix meilleurs de chacune des quatre épreuves des deux catégories représentées, soit quatre-vingt candidats au total, sont récompensés. Par le truchement du BSP, et en ouvrant les disciplines à un ensemble plus étoffé d'épreuves athlétiques, les responsables fédéraux élargissent donc la base du recrutement, espérant ainsi détecter des talents à la fois plus jeunes, plus nombreux et aussi plus complets que par le passé. De ce point de vue, le nouveau règlement précise même qu'en cas d'égalité, ce sont les résultats du BSP qui permettent de départager les concurrents. Sans affirmer l'existence d'un lien de cause à effet, force est de reconnaître que les résultats sont immédiats puisque 70.000 jeunes gens prennent part à cette nouvelle formule, soit une augmentation d'un peu plus de 43% par rapport à l'année précédente (cf. tableau 8)¹⁴⁶⁷.

¹⁴⁶⁴ L'OSSU n°154 du 1^{er} avril 1954.

¹⁴⁶⁵ Rosol, Nathalie, *op.cit.*, 2005, p.264.

¹⁴⁶⁶ En 1953, le BSP regroupe près d'un million deux-cents mille participants.

¹⁴⁶⁷ Nous avançons ces chiffres de manière prudente dans la mesure où l'on ignore si ces statistiques tiennent compte d'éventuels doublons de participation. En effet, avant 1954, les effectifs sont faciles à recenser puisque l'élève ne participe qu'à une seule épreuve. En revanche, après 1954, il peut s'inscrire sur plusieurs d'entre-elles. Reste donc à savoir si les chiffres avancés tiennent compte d'éventuelles doubles inscriptions ou pas, élément que nous ignorons.

Années	Nombre de concurrents	Croissance
1937	11.535	-
1938	39.042	+238.5%
1939	62.749	+60.7%
1950	33.401	-46.8%
1951	40.629	+21.6%
1952	45.032	+10.8%
1953	48.885	+8.6%
1954	70.000	+43.2%
1956	81.469	+16.4%

Tableau 8 – Effectifs des coupes de la jeunesse (1937-1956)¹⁴⁶⁸

Les instances dirigeantes constatent par ailleurs que les scolaires participent plus massivement aux épreuves que les jeunes ruraux ou ouvriers et que les élèves licenciés obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui ne le sont pas, preuve que le talent ne se fructifie qu'au prix d'un suivi technique rigoureux. Mais au-delà de ces observations, et malgré les évolutions réglementaires, l'enjeu principal demeure de détecter l'élite au sein de la masse. L'heure est donc à un premier bilan, dans lequel on apprend que vingt-et-un cadets ont couru le 60m en moins de 7''4, que seize ont réalisé moins de 1'32'' sur 600m, que dix-huit ont franchi plus d'1.60m au saut en hauteur et que quinze ont lancé le poids de 4kg à plus de 13.26m¹⁴⁶⁹, performances excellentes au regard de celles exigées au même âge pour l'obtention du BSP supérieur¹⁴⁷⁰. En plus des résultats d'ensemble, l'épreuve permet également de repérer les individualités qui ont persévéré et progressé d'une saison à l'autre. On relève ainsi qu'un dénommé Cousin, lauréat du 60m en 1953 avec un temps de 7''5 conserve non seulement son titre, mais a couru cette fois-ci en 7''1¹⁴⁷¹. Quant à un certain Brelivet, éliminé dès les séries en 1953 sur 60m avec un temps de 8''4, son étonnante progression est remarquée, puisque c'est en 7''3 qu'il parcourt la distance l'année suivante. De leur côté, les élèves susceptibles de se révéler dans le cadre des épreuves combinées sont aussi signalés. C'est notamment le cas de Hugot, troisième du 80m en 9''1 et deuxième au poids de 5kg avec une performance de 14.68m, ou bien encore de Bardes, sixième du 60m en 7''3 et vainqueur à 14.50m du lancer du poids de 4kg¹⁴⁷². Sur la base de ces progressions très encourageantes, la nouvelle formule est reconduite en 1955, 1956 et 1957, non sans être encore ajustée pour prospecter de plus jeunes talents. À cette fin, bien que les épreuves de sélection soient toujours organisées dans le cadre du BSP, les catégories changent et

¹⁴⁶⁸ Tableau construit à partir de différentes sources documentaires (*L'OSSU* et *L'athlétisme* principalement).

¹⁴⁶⁹ *EPS* n°22, octobre 1954, p.44.

¹⁴⁷⁰ À titre de comparaison, les performances supérieures exigées au BSP pour un cadet de seize ans sont les suivantes : 1.18m au saut en hauteur, 7.00m au poids de 4kg, 9'' au 60m et 2' au 600m.

¹⁴⁷¹ *EPS* n°22, octobre 1954, p.44.

¹⁴⁷² *Id.*

concernent désormais les 14-15 ans (60m, hauteur, poids 4kg) et les 16-17 ans (80m, hauteur, poids 5kg, 1.000m)¹⁴⁷³.

Malgré les espoirs suscités, cette réforme n'est pas sans conséquence sur l'organisation des rencontres, dans la mesure où l'accroissement des effectifs se combine aux évolutions réglementaires pour gripper le mécanisme. En effet, l'adossement des coupes de la jeunesse aux épreuves du BSP conduit inéluctablement à bouleverser le mode de fonctionnement et la philosophie de ce dernier, le principe du minima n'étant plus la seule règle en vigueur. L'élève qui participe aux coupes de la jeunesse ne se satisfait donc plus d'un plancher à atteindre, mais doit bien chercher à établir la meilleure performance possible. On imagine alors quelles peuvent être les conséquences sur les sessions du BSP, à partir du moment où certains élèves ont par exemple le droit de continuer à sauter en hauteur ou de lancer le poids à plusieurs reprises pour atteindre un record, tandis que d'autres, aussi bons mais non inscrits aux coupes de la jeunesse, se voient stoppés dans leur progression une fois le minima dépassé. En revanche, dans les courses, l'incidence est sans doute moindre dans la mesure où la performance s'établit sur une seule tentative. Quant aux organisateurs, leur tâche ne peut en être que plus compliquée puisqu'ils sont forcés de distinguer les élèves concurrents du BSP de ceux désirant participer en plus aux coupes de la jeunesse. Rajoutant encore à la difficulté, le règlement de 1954 stipule par ailleurs qu'un élève de seize ans (cadet) souhaitant s'inscrire dans l'épreuve de résistance de sa catégorie pour les coupes de la jeunesse (1.000m) ne peut effectuer celle qui est au programme de son BSP (600m). La performance qu'il réalise alors sur le kilomètre reste néanmoins prise en compte pour la délivrance de son BSP, à condition qu'il réalise le minima prévu à celui-ci pour la catégorie dix-sept ans. Au-delà du problème organisationnel que cela pose au personnel en charge de diriger l'épreuve, une difficulté motivationnelle s'ajoute puisque si le jeune cadet ne parvient pas à réaliser la performance plancher du 1.000m, la sanction est double pour lui : non seulement son niveau de performance est trop faible pour qu'il figure dans le palmarès des coupes de la jeunesse, mais en plus, le BSP ne lui est pas attribué. Doit-on voir dans ces complications réglementaires les raisons de la disparition de cette manifestation de masse¹⁴⁷⁴ ? Difficile de trancher sur cette question alors même que le système de récompense mis en place est toujours des plus attractifs et trahit bien les intentions fédérales d'un meilleur approvisionnement du haut niveau. En 1954, les quatre-vingts élèves récompensés se voient offrir la possibilité de suivre un stage en camp de vacances, à Voiron ou dans les Vosges, stage au cours duquel ils

¹⁴⁷³ *L'athlétisme* n°22, avril 1955.

¹⁴⁷⁴ Celles-ci semblent disparaître après 1957.

bénéficient d'activités de détente et de conseils d'entraîneurs d'athlétisme¹⁴⁷⁵. Parmi eux, les trente jeunes les plus méritants obtiennent même une bourse d'étude pour assister aux championnats d'Europe de Berne. L'attractivité des récompenses devient donc un facteur important dans la capacité à entretenir l'émulation des participants : « *ces différents séjours ont été organisés afin de constituer une efficace propagande en faveur du sport en général et de l'athlétisme en particulier* »¹⁴⁷⁶. En 1956, les dix jeunes ayant réalisé la meilleure performance à l'issue des finales départementales accompagnent ainsi l'équipe de France d'athlétisme à Rome pour le match France-Italie. Les vingt concurrents suivants profitent quant à eux d'un voyage culturel estival de trois semaines en Scandinavie, tandis que pour les cinquante derniers, un séjour gratuit dans des camps de vacances et de perfectionnement sportif vient parfaire leur formation athlétique. En bref, alors que le sommet de l'élite scolaire va côtoyer celle des seniors, le reste doit continuer à s'entraîner et, en ce sens, les coupes de la jeunesse affichent sans complexe la volonté de démocratiser pour mieux sélectionner. Sans être « *seulement un instrument de prospection, une œuvre de propagande, [elles sont], dans la pleine acception du terme, un stimulant national* »¹⁴⁷⁷.

3.3. Tout le monde court, saute et lance : les triathlons de l'OSSU

3.3.1. Promouvoir l'athlétisme complet pour mieux sélectionner

À côté des coupes de la jeunesse, la FFA et l'OSSU s'associent également pour assurer la promotion d'autres challenges de masse. C'est notamment le cas des triathlons qui, sur la base de trois épreuves cotées, établissent un classement par catégorie et par sexe. Véritable « *appel à l'athlétisme* »¹⁴⁷⁸, ils visent à conduire un maximum de jeunes gens et de jeunes filles vers une pratique plus approfondie et à faire naître « *un sentiment et un rayonnement nouveaux [qui] dirigeront notre jeunesse, vers les stades* »¹⁴⁷⁹. Créés sur la base d'un accord conclu entre Léo Lagrange et la FFA en 1939, les triathlons sont repris sous le gouvernement de Vichy, dont on sait toute l'importance qu'il accorde à l'athlétisme en tant que « sport de base » (cf. supra, chapitre 1, §.2.2). Renouvelé en 1948 sous le patronage du journal *Coq hardi*¹⁴⁸⁰, le challenge réservé aux cadets réunit alors quelques 800

¹⁴⁷⁵ L'OSSU n°172, du 15 mars 1955.

¹⁴⁷⁶ EPS n°22, octobre 1954, p.44.

¹⁴⁷⁷ Anonyme, « La coupe de la jeunesse...un stimulant national », *Les sports en France*, octobre 1956, pp.12-13.

¹⁴⁷⁸ Frassinelli, René, « Les triathlons, véritable appel à l'athlétisme », *L'athlétisme*, n°87, janvier 1951.

¹⁴⁷⁹ *Id.*

¹⁴⁸⁰ *L'athlétisme* n°54, mai 1948.

concurrents¹⁴⁸¹, du rang desquels sort un vainqueur récompensé par un voyage aux JO de Londres. Peu de temps après la Libération, des initiatives sont donc prises pour rallier le sport scolaire à la cause de l'athlétisme national et pour faire de ces épreuves un véritable tremplin vers le haut niveau, même si l'objectif officiellement affiché reste celui de la découverte : « ces épreuves d'initiation à l'athlétisme, sport de base, doivent permettre d'amener à la pratique de notre sport de nombreux jeunes qui apprendront à l'aimer en l'ayant pratiqué »¹⁴⁸². Mais surtout, elles font partie de ces manifestations de propagande destinées à étendre la prospection, dans le but de mieux filtrer et de mieux repérer les futurs talents. En effet, les triathlons doivent aussi permettre de donner à « toute la jeunesse française de quinze à dix-neuf ans l'occasion de contrôler sa valeur sportive au moyen de trois épreuves simples : une course, un saut, un lancer »¹⁴⁸³. Pour la FFA, ce contrôle de la valeur physique participe à la fois d'un sondage des aptitudes sportives des forces vives de la nation, mais également d'un repérage de ses meilleurs éléments. Dans le fonctionnement et l'aboutissement de cette promotion en faveur de l'athlétisme, les triathlons servent à lutter contre la spécialisation précoce, dérive jugée responsable de la faiblesse du haut niveau français, et sont, à ce titre, souvent présentés comme une solution au redressement (cf. supra chapitre 1, §.3.3). Non seulement ont-ils valeur de test, mais ils permettent également d'orienter l'élève de manière plus rationnelle vers telle ou telle spécialité, après avoir servi de support à son éducation athlétique complète. C'est dans cette perspective que « la FFA a créé les épreuves de triathlons, excellent contrôle de la valeur moyenne des jeunes athlètes »¹⁴⁸⁴ : « de s'être mesurés ensemble, dans une compétition bien serrée, le goût de l'effort leur sera donné et ils auront la faculté de connaître leur véritable valeur physique et pourront, par la suite, souhaitons-le, poursuivre leur orientation sportive »¹⁴⁸⁵. Quoi qu'il en soit, pour la FFA et son Président, les enjeux sont clairement définis et le travail consiste à mettre sur pied une compétition susceptible de mieux sonder les potentiels talents sans compromettre leur avenir sportif. Sous le parrainage de la source Perrier¹⁴⁸⁶, « l'eau préférée de la jeunesse »¹⁴⁸⁷, Paul Méricamp confirme ainsi que « la création de cette épreuve a été motivée par le désir d'éviter que les athlètes se spécialisent trop tôt, au grand détriment de leur harmonie corporelle, et

¹⁴⁸¹ L'OSSU n°43 du 1^{er} mai 1948.

¹⁴⁸² L'athlétisme n°101, mars 1952.

¹⁴⁸³ *Id.*

¹⁴⁸⁴ Mourlon, René, *op.cit.*, 1950, p.4.

¹⁴⁸⁵ L'athlétisme n°34, juin 1956.

¹⁴⁸⁶ L'athlétisme n°11, février-mars 1954. Cette année là, la firme Perrier verse 1.000.000 de francs pour l'organisation des triathlons. Sur cette somme, 625.000 francs vont directement à l'OSSU et 375.000 francs sont reversés à la FFA.

¹⁴⁸⁷ Slogan de la marque inscrit sur les affiches des triathlons.

sans s'être rendu compte de leurs véritables prédispositions »¹⁴⁸⁸. En définitive, il s'agit bien, par le biais des triathlons, de bousculer les mauvaises habitudes prises depuis trop longtemps déjà et de renouer avec un athlétisme de formation s'adressant à toute la jeunesse, qu'elle soit issue de l'école ou d'ailleurs.

Aussi, pour élargir la base du recrutement et augmenter du même coup la portée de l'épreuve, les responsables de la FFA décident de rallier à leur cause tout un ensemble de fédérations sportives scolaires et affinitaires. OSSU, UGSEL, UFOLEP et FSGT participent ainsi de concert à l'œuvre de propagande, sous couvert de respecter les règlements édictés par la Commission Technique Sportive et d'Organisation (CTSO) de la fédération pilote, règlements dont la logique s'apparente à celle de l'écroulement. Après que des tours préliminaires aient été organisés localement au sein des clubs ou des associations sportives, s'en suivent trois autres étapes éliminatoires, au niveau des districts, des départements puis des régions. À la mi-juillet, sous le pilotage exclusif de la FFA¹⁴⁸⁹, les finales nationales constituent le point d'orgue de la saison estivale et réunissent les 250 meilleurs athlètes issus des différents organismes partenaires¹⁴⁹⁰. Scolaires et sportifs de tous horizons peuvent alors se mêler le temps d'une rencontre réunissant l'élite. Mais bien que le respect d'une communauté de règles soit la condition du bon déroulement des triathlons au sein de toutes les structures associées, on relève cependant que la formule en vigueur à la FFA diffère quelque peu de celle édictée par l'OSSU, notamment lors des premiers tours éliminatoires réunissant les plus gros effectifs (cf. tableau 9)¹⁴⁹¹. Au programme de la première, une épreuve individuelle et une autre collective (réservée aux fédérations du Comité National des Sports), sont ouvertes aux catégories cadettes, cadets, juniors femmes et juniors hommes¹⁴⁹². Sur la base d'une course (60m, 300m ou 1.000m), d'un saut (longueur ou hauteur) et d'un lancer de poids cotés à la table athlétique française¹⁴⁹³, les triathlons sont censés incarner une œuvre de propagande ouverte à tous et à toutes, sans restriction. Bien que souveraine, la FFA

¹⁴⁸⁸ *L'athlétisme* n°90, février 1951.

¹⁴⁸⁹ *L'athlétisme* n°3, mars 1953. La compétition se déroule en quatre tours, par élimination successive. Après le tour local organisé au sein des clubs et des établissements scolaires, les meilleurs éléments sont retenus pour participer au tour départemental. Ce 2^{ème} tour est organisé dans chaque département ou district par l'organisme officiel de chacune des fédérations. Ensuite, les résultats sont centralisés au niveau de la FFA pour les qualifications régionales (3^{ème} tour), qui se déroulent séparément à trois niveaux : les meilleurs FFA, FSGT, FSCF et UFOLEP ensemble, les meilleurs scolaires de l'UGSEL ensemble et les meilleurs scolaires de l'OSSU ensemble. Pour terminer, une finale nationale organisée au mois de juillet sous l'égide de la FFA réunit les meilleurs éléments de toutes les fédérations.

¹⁴⁹⁰ 150 garçons et 100 filles.

¹⁴⁹¹ Des adaptations réglementaires sont donc possibles, dans le but de répondre aux spécificités de chaque type de public (ouvriers, scolaires...). À ce titre, des commissions mixtes nationales sont formées entre la fédération concernée et la FFA, afin d'édicter des règlements particuliers.

¹⁴⁹² *L'athlétisme* n°102, avril 1952.

¹⁴⁹³ Table de cotation officielle en vigueur la FFA.

laisse donc une marge de manœuvre à l'ensemble des autres fédérations, afin que celles-ci organisent un accueil plus conséquent de participant(e)s. Dans cette perspective, l'OSSU élabore son propre dispositif, non seulement pour relancer les challenges de l'athlétisme complet, mais aussi pour répondre au souhait exprimé par l'administration centrale d'y encourager la pratique chez les scolaires¹⁴⁹⁴. Quelques aménagements règlementaires sont alors mis en place, afin de valoriser la dimension du sport de masse et de maintenir le bon déroulement des épreuves. À cette fin, les mesures édictées par l'OSSU autorisent par exemple l'adossement du triathlon au BSP, ainsi que son ouverture à tous les minimes, cadets, juniors et seniors. En d'autres termes, comme pour les coupes de la jeunesse, le ralliement d'une compétition sélective au BSP condamne parfois le principe de la performance plancher en vigueur chez celui-ci et l'ancre déjà dans une tradition sportive plus élitiste et discriminante (cf. supra, chapitre 4, §.3.4). C'est donc au prix d'une réduction de l'offre disciplinaire (trois épreuves au lieu de six possibles), mais aussi par le biais d'une ouverture à d'autres catégories d'âge, que la formule scolaire se distingue de celle de la FFA et que les dirigeants de l'OSSU font le pari de fédérer le plus grand nombre d'élèves autour des triathlons. Dans l'organisation de cette épreuve de masse, la fédération scolaire majoritaire semble donc bénéficier d'une certaine marge de manœuvre pour adapter les règlements officiels aux spécificités de la population de l'enseignement secondaire, cette indépendance allant même jusqu'à peser sur les barèmes utilisés pour juger les performances.

¹⁴⁹⁴ L'OSSU n°73 du 15 janvier 1950.

	Triathlons individuels FFA (du local à la finale nationale)	Triathlons individuels OSSU (échelon de l'établissement)	Triathlons individuels OSSU (départemental, académique)	Triathlons par équipes FFA
Catégories concernées	Cadets, Juniors	Minimes, Cadets, Juniors, Seniors	Idem Triathlons individuels FFA	Cadets, Juniors 1 équipe = 3C + 3J
Sexe	Hommes, Femmes	Hommes, Femmes		Hommes, Femmes
Épreuves masculines	C – 60m, 300m ou 1.000m S – Longueur ou Hauteur ¹⁴⁹⁵ L – Poids (5kg C et 6kg J)	C – 50m M, 60m C, 80m J, 100m S S – Hauteur L – Poids (3kg M, 4kg C, 5kg J/S)		C – 60m, 300m, 1.000m S – Longueur ou Hauteur ¹⁴⁹⁶ L – Poids (5kg C et 6kg J)
Épreuves féminines	C – 60m S – Hauteur L – Poids (3kg C et 4kg J)	C – 50m M/C, 60m J/S S – Hauteur L – Poids (2kg M/C, 3kg J, 4kg S)		C – 60m, 300m, 600m C, 1.000m J S – Longueur ou hauteur ¹⁴⁹⁷ L – Poids (3kg C et 4kg J)
Cotation utilisée	Table française FFA	Tables de l'OSSU		Table française FFA
Classements	Individuel au meilleur total de points	Individuel au meilleur total de points et collectif avec prise en compte de l'effectif des établissements		Collectif par addition des six triathlons individuels

Tableau 9 – Les différentes formules de triathlons en vigueur à l'OSSU et à la FFA¹⁴⁹⁸.

¹⁴⁹⁵ Le saut en longueur est interdit en cas de participation au 60m.

¹⁴⁹⁶ *Id.*

¹⁴⁹⁷ *Id.*

¹⁴⁹⁸ Tableau réalisé par l'auteur à partir de différentes sources documentaires.

En effet, soucieux d'étendre l'impact de sa propagande pour l'année 1951, le conseil fédéral de la FFA se montre favorable à un rapprochement plus affirmé vis-à-vis de l'OSSU et de l'UFOLEP, afin de donner aux triathlons une véritable dimension nationale¹⁴⁹⁹. L'enjeu est, semble-t-il, de promouvoir un règlement et une organisation commune afin de toucher un éventail plus large de participants. Un travail important est alors entrepris pour ajuster la sensibilité des tables de cotation fédérales en vigueur, jugées trop sévères pour les populations scolaires et ne répondant donc pas à la logique d'une épreuve promotionnelle de masse telle que les triathlons¹⁵⁰⁰. Il s'agit d'apprécier le mérite des prestations des élèves « *à l'aide de tables spéciales, dont les barèmes sont, beaucoup plus que ceux des tables officielles, en concordance avec les aptitudes réelles des néophytes* »¹⁵⁰¹. C'est dans cette optique que des aménagements sont proposés, aménagements censés ne pas décourager les plus faibles et permettant de comprendre que pour fonctionner et s'adapter à tous les niveaux d'élèves, les responsables de l'OSSU sont tenus de revoir les exigences à la baisse. Pour le reste, ce sont les tables fédérales qui font référence : « *les présents barèmes ne sont utilisés que pour apprécier les performances enregistrées au cours du challenge scolaire d'athlétisme complet, épreuve de vulgarisation organisée dans le cadre des établissements d'enseignements. On les emploiera également à l'occasion du triathlon départemental, mais dans les catégories "minimes" (garçons et filles) seulement. Dans toutes les autres catégories d'âge, les résultats des épreuves officielles (triathlon départemental, régional, national) seront jugés sur les tables fédérales (FFA)* »¹⁵⁰². Dans ces conditions, à force de vouloir jouer la carte de la promotion par le biais de la propagande tout en refusant d'abandonner celle de la sélection, les responsables de l'athlétisme au sein de l'OSSU s'enferment dans une situation pour le moins paradoxale. Tout en cherchant à attirer le plus grand nombre d'élèves vers les joies de l'athlétisme complet, ils éliminent systématiquement les plus faibles d'entre eux dès le premier tour, leur barrant ainsi la route vers une éventuelle seconde chance. Dès lors, il semble que la révision des tables de cotation ne soit pas d'une grande utilité, même si elle témoigne d'une volonté d'adaptation vis-à-vis d'un public très hétérogène. En outre, l'Office établit aussi ses propres procédures de classements et, là encore, perspectives individuelles et collectives sont les deux faces d'une philosophie visant à promouvoir une pratique éducative de masse, sans négliger pour autant la détection de l'élite. L'addition des points obtenus par chacun des élèves d'une même école permet par exemple d'établir un classement par équipes

¹⁴⁹⁹ *L'athlétisme* n°87, décembre 1950.

¹⁵⁰⁰ *L'OSSU* n°91 du 1^{er} janvier 1951.

¹⁵⁰¹ *L'OSSU* n°169 du 1^{er} février 1955.

¹⁵⁰² CAC, versement 19840524/1. Barèmes du challenge d'athlétisme complet de l'OSSU.

hiérarchisant les établissements. Cette somme est divisée par l'effectif des élèves en âge de prendre part à la manifestation et, selon le ratio obtenu, les meilleures écoles sont récompensées par des subventions financières allouées par la DGJS¹⁵⁰³. Par ces procédures, « *la valeur individuelle est ainsi liée étroitement au résultat final obtenu par la collectivité. C'est pourquoi il est à souhaiter que cette magnifique épreuve de masse, dont la forme éducative est incontestable, obtienne toute l'audience qu'elle mérite et prenne place chaque année dans le calendrier scolaire d'athlétisme* »¹⁵⁰⁴. Mais malgré ces aménagements de surface, il faut bien admettre qu'une fois la première étape passée, seuls les meilleurs scolaires sont invités à participer aux épreuves académiques de triathlon, où le règlement officiel de la FFA reprend ses droits. Curieusement, ces derniers sont même parfois pénalisés, comme en témoigne l'exemple de Madeleine Péju, athlète licenciée en club mais pourtant interdite de prendre part à deux compétitions fédérales en raison de sa participation aux triathlons scolaires programmés entre-temps¹⁵⁰⁵. Dans la mesure où les médecins sont encore très méfiants vis-à-vis d'un éventuel surmenage, il est demandé qu'une période minimum de repos soit respectée entre deux rencontres, la priorité devant être donnée à celle de l'OSSU en cas de dates trop rapprochées. Et lorsque la règle n'est pas respectée, les sanctions tombent. Dans l'Aube, trois jeunes filles scolarisées au lycée de Troyes sont ainsi interdites de compétitions FFA pour avoir couru sous les couleurs de leur club civil sans en avoir demandé l'autorisation préalable à la Directrice de leur établissement. Pour manquement à la règle, celle-ci a saisi l'autorité de l'OSSU qui, en accord avec la FFA, a décidé de la sanction¹⁵⁰⁶. Finalement, au-delà des impératifs imposés par la fédération pilote, c'est donc sur la base d'une ouverture à d'autres catégories, d'une révision des cotations, d'un resserrement du nombre d'épreuves et d'une adaptation des procédures de classements, que l'OSSU parvient à assurer la promotion de ses triathlons tout en construisant des passerelles avec le sport civil, passerelles dont on ne peut que constater la fragilité.

¹⁵⁰³ L'OSSU n°141 du 1^{er} juillet 1953.

¹⁵⁰⁴ L'athlétisme n°81, juillet 1950.

¹⁵⁰⁵ L'athlétisme n°85, juin 1961.

¹⁵⁰⁶ L'athlétisme n°45, juillet 1957. Finalement, la FFA et l'OSSU seront forcés de faire marche arrière pour trois raisons. D'une part, l'intervention de la Directrice du lycée auprès de l'OSSU n'a pas permis aux parents des jeunes filles de faire appel auprès du recteur comme ils en avaient le droit. Ensuite, ces derniers sont d'accord pour que leurs enfants participent à la fois aux compétitions civiles et scolaires. Enfin, le médecin de famille juge les jeunes filles aptes à doubler les compétitions.

3.3.2. Quand les triathlons scolaires font mieux que ceux de la FFA

La popularité des épreuves de masse présente également un intérêt certain pour l'ensemble des clubs et des associations sportives chargés de leur organisation, tant pour la propagande et la diffusion de l'athlétisme que pour l'initiation des jeunes et le repérage. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, dans le cadre de l'OSSU et de la FFA, la licence n'est jamais obligatoire pour prendre part à la compétition. Cette manière de procéder montre que l'enjeu majeur est bien de vulgariser pour faire apprécier l'activité sportive, condition d'une fidélisation future et d'un rapprochement entre l'école et le club. Dans cette grande fête de l'athlétisme, la part occupée par les scolaires est conséquente, à l'instar du constat déjà établi pour les coupes de la jeunesse.

Années	Nombre de concurrents	Croissance
1942	8.077	-
1943	86.097	+966%
1944	92.416	+7.3%
1950	135.930	+47.1%
1951	166.995	+22.9%
1952	173.473	+3.9%
1953	235.000	+35.5%
1954	242.000	+3%
1959	365.142	+50.9%
1960	406.056	+11.2%
1964	383.865	-5.5%

Tableau 10 – Effectifs des triathlons scolaires de l'OSSU¹⁵⁰⁷

En 1951, sur les 220.000 participant(e)s recensé(e)s par la FFA, l'OSSU établit son bilan à 166.995 concurrent(e)s, soit près de 76% de l'effectif total. L'année suivante, tandis que l'ensemble des triathlons nationaux fédèrent quelques 260.000 jeunes¹⁵⁰⁸ sur tout le territoire, la part des scolaires fournit, à elle seule, près de 66.7% du contingent, avec 173.473 élèves¹⁵⁰⁹. Il manque alors peu de choses pour que les triathlons nationaux ne deviennent « *la manifestation athlétique la plus importante à laquelle sera conviée toute la jeunesse française* »¹⁵¹⁰. En tous les cas, le succès est au rendez-vous et Alexandre Joël, Président Directeur Général de la source Perrier, profite d'ailleurs de l'occasion pour remercier la FFA de s'être engagée à ses côtés et d'avoir encouragé « *nos jeunes athlètes à persévérer plus que*

¹⁵⁰⁷ Tableau réalisé à partir des chiffres relevés dans divers numéros de *L'OSSU*.

¹⁵⁰⁸ *L'athlétisme* n°104, juillet 1952.

¹⁵⁰⁹ 107.871 garçons et 65.602 filles.

¹⁵¹⁰ *L'athlétisme* n°93, mai 1951.

*jamais dans un effort qui [...] répond à un véritable intérêt national »*¹⁵¹¹. Mais selon les points de vue et les intérêts à défendre, les résultats ne sont pas toujours lus avec les mêmes filtres. Si Jacques Flouret semble se réjouir d'abord du succès en termes de participation¹⁵¹², les cadres de la FFA se félicitent plutôt des bonnes performances réalisées par les scolaires, preuve que les deux fédérations n'ont pas les mêmes repères pour qualifier la réussite de l'évènement : « *le Comité Directeur enregistre avec satisfaction les brillants résultats obtenus par l'OSSU dans cette importante épreuve de masse [...]. Avec le concours des clubs, de toutes les fédérations, un gros effort se réalise ainsi en faveur de l'athlétisme. Il est permis de dire que, sur le plan propagande, la formule des triathlons est pour nos jeunes la meilleure et la plus simple, aussi la plus naturelle, puisqu'il s'agit de courir, sauter, lancer [...]. Souhaitons que la participation aux triathlons apporte, grâce aux concours de toutes les bonnes volontés, des éléments de valeur pour l'avenir de notre athlétisme »*¹⁵¹³. En ce début des années 1950, au moment où l'élite tricolore commence à tutoyer les profondeurs du classement international, la population scolaire tend à devenir un réservoir athlétique auquel la fédération cherche à s'intéresser, tant les résultats des élèves de l'OSSU lors des finales nationales apparaissent des plus encourageants. En 1951, ces jeunes occupent 65 des 250 places réservées aux finalistes, soit 26% du total¹⁵¹⁴. En 1956, cinq cadettes et juniors filles sont classées dans les dix meilleures de leur catégorie, toutes fédérations confondues, pour un total de huit chez les cadets et de cinq chez les juniors garçons¹⁵¹⁵. En 1959, sur les quatre podiums possibles, soit douze médailles, un tiers sont glanées par des jeunes issus de l'école¹⁵¹⁶. Si les précautions sont de mise quant à l'interprétation de ses résultats, les meilleurs scolaires étant aussi souvent licenciés dans un club, ils semblent traduire l'efficacité des liens tissés entre l'OSSU et la FFA, même si tout cela se joue toujours sur un fond de concurrence. Dans son journal, Jacques Flouret aime ainsi mettre un point d'honneur à

¹⁵¹¹ *L'athlétisme* n°94, juin 1951. Si Jacques Flouret qualifie régulièrement les triathlons de succès populaire dans les tribunes de *L'OSSU*. Son édito du 15 février 1953 (n°132) dénonce cependant la dimension mercantile de l'épreuve et condamne l'association de *L'Équipe* et de la firme Perrier pour financer l'épreuve. Pour lui, il existe là une confusion des genres, mêlant sport scolaire, fédéral et sponsoring, et ce, bien que la source Perrier amène aussi son soutien financier aux épreuves organisées par l'OSSU.

¹⁵¹² Dans une lettre qu'il adresse au conseil fédéral de la FFA, c'est du moins cette dimension qu'il valorise (cf. *L'athlétisme* n°103, mai-juin 1952). Cela étant, ce n'est pas toujours la posture qu'il adopte puisqu'à de nombreuses reprises dans *L'OSSU*, il sait aussi valoriser les performances de ses licenciés.

¹⁵¹³ *L'athlétisme* n°103, mai-juin 1952. Pour accréditer ce qui est souligné dans la note de bas de page précédente, Jacques Flouret met ici en avant que les cinq juniors garçons de l'OSSU figurent parmi les sept premiers du classement toutes fédérations confondues. En faisant cela, il insiste donc bien sur l'aspect performatif et non seulement sur le nombre de participants.

¹⁵¹⁴ *L'OSSU* n°101 du 1^{er} juin 1951.

¹⁵¹⁵ *L'OSSU* n°197 du 15 juin 1956.

¹⁵¹⁶ *L'OSSU* n°254 du 15 juin 1959.

rappeler que ces finales nationales sont en définitive peu fréquentées et que les collèges et les lycées y sont bien plus représentés que les clubs civils¹⁵¹⁷.

Finalement, pour les responsables de la FFA, le positionnement adopté montre que l'élite prime sur la masse et que l'ouverture à la seconde doit permettre de garnir les rangs de la première¹⁵¹⁸. Et comme les résultats des triathlons mettent en évidence que les vainqueurs en étant issus ne tardent jamais à être titrés lors des championnats de France fédéraux, cela « démontre, s'il en était besoin, que, pour les jeunes, le triathlon est la meilleure préparation à l'athlétisme supérieur »¹⁵¹⁹. Mais comme souvent, le brassage des populations issues d'horizons différents n'est jamais effectif avant les dernières phases de la compétition, ce qui pose une nouvelle fois le problème de la compatibilité entre promotion et sélection. En effet, si les jeunes issus de la FFA, de la FSGT et de l'UFOLEP se retrouvent dès les phases régionales pour concourir ensemble, les élèves de l'UGSEL et de l'OSSU restent, quant à eux, isolés au sein de rencontres strictement scolaires et dépendantes de leur fédération respective. Ce n'est qu'au moment des finales nationales, dont l'organisation reste dévolue à la FFA, que les élèves ayant obtenu les meilleurs résultats aux épreuves académiques des triathlons scolaires peuvent enfin se mesurer à l'élite issue des clubs. Face au problème d'une équipe de France en chute libre, il semble donc que les intérêts de la vitrine du haut niveau priment une nouvelle fois sur le reste. En effet, si ces finales promettent la présence sur le stade « de belles jeunes filles et de robustes jeunes gens, parfaitement équilibrés, [...] physiquement représentatifs d'une saine jeunesse »¹⁵²⁰, elles offrent également des récompenses très attractives puisque la participation à des séjours de vacances aux côtés des meilleurs athlètes tricolores est promise aux vainqueurs¹⁵²¹. En bref, « on n'aura pas saisi le " taureau par les cornes " tant que l'athlétisme ne sera pas pris comme base d'une éducation sportive réelle [...]. Chaque écolier, chaque collégien, chaque lycéen, ne devrait pas avoir achevé sa saison sans avoir participé à au moins trois triathlons [...]. La clef des champs de l'athlétisme français est à l'école »¹⁵²². Ces incompatibilités entre la forme et le fond sont-elles à l'origine du déclin et de la disparition des triathlons ? S'il est impossible d'apporter une réponse claire et définitive à cette question, celle-ci mérite cependant d'être posée puisque l'on constate qu'à partir du début des années 1960, alors même que le nombre de participant(e)s à l'OSSU ne cesse de croître, le Comité Directeur de la FFA demande à la

¹⁵¹⁷ L'OSSU n°234 du 1^{er} juin 1958.

¹⁵¹⁸ À titre d'illustration, Ernest Wanko, médaillé de bronze au saut en longueur lors des championnats d'Europe de Berne en 1954 a été repéré par le biais des triathlons scolaires.

¹⁵¹⁹ L'athlétisme n°104, juillet 1952.

¹⁵²⁰ L'athlétisme n°93, mai 1951.

¹⁵²¹ L'OSSU n°96 du 15 mars 1951.

¹⁵²² Hervet, Robert « Le deuil persistant de notre athlétisme », *Sport Mondial*, n°32, octobre 1958, pp.22-23.

Commission Technique Sportive d'Organisation d'étudier la question d'une réorganisation des épreuves, jugeant que celles-ci auraient perdu de leur intérêt sur le plan national¹⁵²³. Il est même proposé qu'elles soient arrêtées à l'issue des tours départementaux. À ce sujet, l'analyse de la revue fédérale laisse apparaître qu'à partir de 1961-1962, les triathlons nationaux ne sont plus guère d'actualité, même si de leur côté, les nouveaux dirigeants de l'ASSU continuent leur œuvre de propagande. Bien que les archives manquent à ce niveau, les triathlons scolaires réunissent encore quelques 383.865 participant(e)s en 1964, soit des chiffres bien supérieurs à ceux relevés durant la décennie précédente¹⁵²⁴. Finalement, tandis que les triathlons FFA ne sont plus, ceux du sport scolaire vivent encore.

Conclusion

L'étude des enjeux culturels relatifs à la diffusion de l'athlétisme dans l'enseignement secondaire français¹⁵²⁵ permet donc de mettre en évidence qu'entre 1941 et 1967, le sport scolaire constitue un axe fort de l'enculturation sportive de la jeunesse, en complément des leçons d'EP. Dans un contexte à la fois marqué par l'inconstance de l'élite hexagonale et par l'explosion du nombre d'élèves, l'école devient le lieu de tous les espoirs pour les dirigeants de la FFA. Conscients du rôle fédérateur de l'OSSU pour inciter la masse des jeunes à s'engager sur les chemins du stade, ces derniers multiplient les initiatives en vue d'accroître les échanges entre athlétisme scolaire et athlétisme civil, tout en espérant que ce travail de concertation rejaillisse sur le haut niveau. Dans ce cadre, des épreuves de propagande telles que les challenges du nombre de cross-country, les coupes de la jeunesse ou les triathlons, sensibilisent de plus en plus d'élèves à la pratique des courses, des sauts et des lancers, sans que le retour sur investissement soit pour autant visible immédiatement. Mais si l'articulation entre l'école et le club existe, elle n'en est pas moins freinée par plusieurs obstacles, au rang desquels figurent notamment l'hétérogénéité des règlements, les luttes idéologiques, les finalités visées, ou bien encore les stratégies de défense de territoires. Face à la référence culturelle d'un athlétisme de compétition, il semble difficile pour les acteurs de l'école et du sport scolaire de défendre l'existence d'un autre modèle et de mettre au point des formules permettant à la fois d'accueillir la masse des élèves, tout en conservant un niveau qualitatif intéressant. En définitive, tout cela aboutit qu'à trop vouloir populariser, la détection des talents fonctionne mal et la concurrence joue à plein entre un OSSU peu disposé à laisser

¹⁵²³ *L'athlétisme* n°74, juin 1960.

¹⁵²⁴ 198.388 garçons et 184.677 filles.

¹⁵²⁵ Mais aussi dans l'enseignement primaire comme nous avons pu le voir concernant le cross-country.

partir l'élite issue de ses rangs et une Fédération Française d'Athlétisme souhaitant tout le contraire. À la fois complémentaires et concurrentiels, ces dispositifs de masse illustrent en définitive les attermolements de la diffusion de l'athlétisme dans l'école. L'analyse de leur fonctionnement et de leurs évolutions permet non seulement de percevoir le poids des intentions et des résistances qui leur sont liées, mais aussi de saisir combien l'implantation du sport dans l'institution scolaire entre 1941 et 1967 est un phénomène dynamique et non abouti.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le temps est loin où, à la fin du XIX^{ème} siècle, les élèves des lycées Saint-Louis et Condorcet s'affrontaient à la course dans la salle des pas perdus de la gare Saint-Lazare ou dans les jardins du Luxembourg. À cette époque, l'athlétisme ressemblait plus à un jeu qu'à un sport. Il n'était pas encore codifié, pas encore normalisé. Adaptant leurs trajectoires au gré des chemins tracés par les éléments, sautant par-dessus les valises, les bancs ou les bosquets, ces jeunes écoliers parisiens trouvaient là une voie de salut pour fuir la rigueur du cadre de l'internat. Symboles des origines de l'athlétisme en France, ces pionniers étaient mus avant tout par le plaisir et la joie d'être ensemble pour se défouler. Aujourd'hui, si ces aspirations n'ont guère changé sur le fond, elles prennent souvent des formes alternatives à la seule pratique sportive. Mais l'essentiel est toujours là. Et si l'enfant pousse les portes du stade, c'est parce qu'en étant mis au contact des autres, de lui-même et de l'environnement, les émotions qu'il vit sont souvent positives. Elles l'aident ainsi à grandir, à se construire ou à s'épanouir. Surtout, elles font qu'il y retourne la fois suivante, puis encore après, avec l'envie de progresser, de s'amuser, d'apprendre, bref, de jouir de tout ce que l'effort physique peut apporter à l'individu. Sans tomber dans une vision enchanteresse du sport, nous pensons qu'il est un outil parmi d'autres pour contribuer à l'éducation des jeunes et qu'à ce titre, sa place à l'école est tout à fait légitime. Mais cette école n'est pas neutre. Elle possède ses codes, ses règles, ses usages. Elle impose ses propres normes et soumet les savoirs aux filtres de contraintes à la fois institutionnelles, pédagogiques et didactiques. En d'autres termes, comme le montre André Chervel, elle fait de la culture scolaire une culture tout à fait singulière¹⁵²⁶. Pour cette raison, l'athlétisme des leçons d'EP ne peut pas être la copie parfaite de son homologue fédéral. Il en est une version édulcorée. La plupart du temps subi au lieu d'être voulu, il ne fait donc pas que des heureux. Que penser alors du désenchantement vécu par certains collégiens et lycéens lorsqu'ils courent, sautent et lancent ? Comment interpréter les propos de cette élève de terminale, entendus un jour au détour d'une épreuve du baccalauréat, et qui disait à sa partenaire : « *ralentis...on va trop vite !* ». Que penser encore de cette jeune professeure des écoles, Céline, affirmant que l'athlétisme au lycée fut pour elle un véritable calvaire : « *souvenir d'efforts, de malaises dont le prof ne tenait pas compte...par exemple, le*

¹⁵²⁶ Chervel, André, *op.cit.*, 1998.

relais dehors par grand froid ! »¹⁵²⁷ ? Comment va-t-elle réussir à ne pas faire de même avec ses propres élèves ? Si les enseignants d'aujourd'hui sont sensibles à toutes ces problématiques et tentent d'y apporter des solutions en recourant à leur créativité, ils essaient surtout de pallier les conséquences fâcheuses d'une situation dont les racines ne sont pas seulement contemporaines. Selon nous, leur attitude trahit aussi le poids du lourd héritage qui pèse sur leurs épaules, et dont il nous semblait intéressant de retrouver les origines. Tel était le postulat envisagé pour justifier l'intérêt d'une approche historique. Mais l'analyse menée ne devait pas verser dans le passionnel ou le subjectif. En tant qu'enseignant et ex-pratiquant, il nous semblait nécessaire de devoir rester dans les limites d'un exercice méthodologiquement rigoureux et de ne pas céder au joug d'une histoire non distanciée. Comme le dit Antoine Prost, « *l'histoire ne consiste pas à cultiver le souvenir d'un passé lourd de ressentiments ou d'identités qui séparent irrémédiablement ; elle est effort pour comprendre ce qui s'est passé, et pourquoi cela s'est passé. Elle est du côté de la recherche des explications ; elle cherche à identifier les causes et les conséquences, et pour ce faire, elle embrasse nécessairement un temps plus long que celui de l'évènement* »¹⁵²⁸.

Si l'athlétisme entre à l'école primaire grâce au Brevet Sportif Scolaire à la fin des années 1930, son apparition officielle dans le second degré remonte en revanche au décret du 26 mars 1941. Sous Vichy, les courses, les sauts et les lancers prennent une place de plus en plus importante au sein des leçons, allant jusqu'à figurer au cœur même de la nouvelle épreuve facultative du baccalauréat. Vingt-six ans plus tard, au moment où les arrêtés du 10 août 1967 font de ces disciplines le tronc commun de tous les examens d'EP, la situation est devenue radicalement différente. Dans le cadre d'une école en pleine mutation structurelle et curriculaire, plusieurs éléments permettent de constater que l'intégration scolaire de l'athlétisme semble pour le moins achevée. En premier lieu, sa pratique est répandue à peu près partout sur le territoire français, signe que les élèves y sont la plupart du temps initiés, mais prouve aussi que leur enculturation sportive passe systématiquement par une confrontation avec ce dernier. En d'autres termes, personne ou presque ne peut y échapper dès lors que l'enseignement de l'EP est effectif dans les établissements. Il apparaît ensuite que son utilité dans la formation des écoliers est globalement reconnue et acceptée par une très large majorité d'acteurs. Qu'ils soient enseignants, inspecteurs, hommes politiques, journalistes, entraîneurs ou responsables fédéraux, la plupart d'entre eux se rallient à l'idée selon laquelle l'athlétisme permet l'apprentissage de certaines valeurs, rendant ainsi le support compatible avec les normes véhiculées par l'institution. Par l'adoption d'une telle

¹⁵²⁷ « Paroles de professeurs des écoles », *Contrepied*, n°19, octobre 2006, p.5.

¹⁵²⁸ Prost, Antoine, *op.cit.*, 2000, p.7.

posture, ils contribuent à répandre les croyances et à construire un discours empreint d'une profonde idéologie. Dans un troisième temps, l'analyse des manuels pédagogiques montre aussi que des contenus d'enseignement spécifiques, c'est-à-dire adaptés aux caractéristiques des publics scolaires, sont définis pour la première fois. À ce titre, l'athlétisme apparaît bien comme un sport où des savoirs particuliers se formalisent, savoirs par l'intermédiaire desquels les enseignants démontrent leur utilité dans l'école. Progressivement, par le jeu d'une soumission aux contraintes imposées par celle-ci, les cibles visées par les pédagogues se diversifient, englobant toujours plus massivement les jeunes, mais aussi les femmes, et non plus seulement les athlètes spécialistes. Quatrième constat, la présence forte d'épreuves athlétiques au sein des programmes officiels illustre que celles-ci ne sont pas forcément considérées comme des supports de seconde zone. Si leur statut n'égale pas celui du latin ou de la philosophie¹⁵²⁹, l'étude des instructions officielles permet malgré tout de constater leur hégémonie, tant au niveau des leçons que des examens. Ajoutée à cela, la réflexion menée par certains enseignants sur la manière de conduire une évaluation plus rationnelle des capacités athlétiques, ne fait que renforcer le phénomène. Enfin, il faut bien reconnaître que sur le plan associatif, des épreuves de propagande comme les cross ou les triathlons représentent une part essentielle de l'athlétisme proposé dans le cadre de l'OSSU.

Pour l'ensemble de ces raisons, la période étudiée semble donc constituer un certain « âge d'or », favorable à une forme de consécration scolaire de l'athlétisme. Mais comment expliquer que de telles évolutions aient été rendues possibles ? Par le biais de qui et sous l'influence de quels facteurs ? Y a-t-il eu des résistances et, si oui, comment se sont-elles exprimées ? En posant ces inconnues, il s'agissait non seulement de déterminer quels étaient les enjeux relatifs à l'implantation de l'athlétisme dans l'école, mais aussi de déterminer comment ces derniers pesaient sur sa diffusion et son ancrage. Au regard de ce travail, il apparaît qu'entre 1941 et 1967, appréhendé au carrefour d'histoires à la fois institutionnelle, politique, culturelle et sociale, l'enseignement de l'athlétisme dans le second degré en France relève de cinq déterminants majeurs :

➤ Le premier d'entre eux est d'ordre idéologique. Il montre combien les discours façonnent les représentations et contribuent à véhiculer un certain nombre de croyances qui

¹⁵²⁹ L'EP est une discipline qui reste « dominée » dans l'école. Elle n'est pas une priorité pour l'institution et pèse finalement peu dans l'évolution de la carrière scolaire des élèves. La question de sa légitimité scolaire – et de celle de l'athlétisme en particulier – ne se pose donc pas de la même façon selon qu'on la considère, comme nous l'avons fait dans ce travail, « de l'intérieur » de la discipline, ou selon qu'on la rapporte à l'ensemble du curriculum.

finissent par pénétrer durablement les mentalités et faire parfois office de dogmes. Au rang des idées reçues, l'athlétisme fait alors partie de ces sports nantis d'une certaine noblesse due à ses origines antiques. En valorisant sa proximité vis-à-vis des Humanités classiques, et en ne retenant qu'une image positive du héros grec, ses défenseurs privilégient la voie d'une justification de surface, où l'assimilation des modèles d'excellences en vigueur à l'école devient la règle. Mais si l'athlétisme investit l'EP, c'est aussi parce qu'il entretient une forme de proximité vis-à-vis des pratiques y étant déjà en vigueur, à l'instar de l'hébertisme. De ce point de vue, bien que les convergences soient réelles entre les familles qui le composent et celles de la méthode naturelle, l'analyse montre pourtant que les deux univers se démarquent singulièrement l'un de l'autre sur le plan des finalités. En réalité, si l'homologie existe, il nous faut la chercher ailleurs, notamment dans l'ambiguïté que certains acteurs entretiennent au travers de leurs discours et de leurs propositions. Ainsi, en montrant combien les hébertistes se rapprochent des caractéristiques de l'athlétisme de compétition lorsqu'ils cherchent à évaluer la valeur physique des élèves, on en déduit que la ressemblance entrevue au départ tient sans doute autant à cette dimension du contrôle qu'à des considérations d'ordre culturel, gestuel ou pédagogique. En outre, si les courses, les sauts et les lancers deviennent incontournables dans l'école, c'est aussi parce qu'ils sont souvent considérés comme des gestes fondamentaux, sorte de propédeutique à la pratique de tous les autres sports. Ici, dans le prolongement des travaux menés par Thierry Terret, on a pu voir qu'en étant promu au rang de « sport de base » par le CGEGS de Vichy, puis confirmé ensuite dans ce statut par les gouvernements successifs de la IV^{ème} et de la V^{ème} République, l'athlétisme s'est construit l'image d'un « sport de base » auquel nul ne pouvait échapper. Dans ce contexte, bien que des voix s'élèvent pour contredire de telles orientations, celles-ci restent le fait d'une minorité peu entendue, incapable d'infléchir la tendance. Dès lors, l'espace pédagogique s'ouvre plus largement pour une activité présentée par ailleurs comme un support favorable à l'expression des aptitudes physiques. Là encore, l'athlétisme s'intègre donc parfaitement à une école en pleine mutation qui, se voulant plus juste, fait de ces aptitudes le substitut du milieu de naissance. Il n'est donc pas étonnant de constater que dans les examens, sa présence est souvent contrebalancée par une épreuve de gymnastique, plus encline à révéler le travail des élèves et donc à récompenser le mérite. Pourtant, certains affirment aussi qu'en athlétisme, rien ne s'obtient sans peine et que la conquête de la performance nécessite énergie, patience et persévérance. Vu de la sorte, il sert à cette éducation méritocratique et montre l'exemple pour celui qui sait se soumettre à la discipline parfois sévère de l'entraînement. Dans ces conditions, se construit donc l'image d'un sport pour le moins paradoxal, dans lequel le don et

le talent côtoient la rigueur et le travail. Aux prises avec toutes ces incohérences, et toujours dans le souci d'assurer leur plus grande reconnaissance au sein de l'école, les enseignants d'EP tentent alors de chercher d'autres voies de justification. À cet égard, l'athlétisme choisi devient celui des polyathlons, privilégiant le développement physique complet et harmonieux au détriment de l'ultra-spécialisation ; mais aussi celui du redressement physiologique, permettant à la jeunesse française de retrouver des couleurs après avoir souffert des pénuries liées à la guerre¹⁵³⁰. Une fois encore pourtant, la réalité du contexte rend tout cela très vite obsolète, l'amélioration des conditions de vie finissant en effet par mettre à mal l'image de l'athlète complet et par positionner les dimensions sanitaires au second plan. Désormais, le record prend une importance considérable et fascine les imaginations, faisant de la performance chiffrée le nouveau point de repère pour juger des progrès de l'Humanité. De la même manière, l'incapacité gouvernementale à équiper le pays en infrastructures décentes tronque l'image de l'athlétisme diffusée auprès des élèves. Car il n'est pas possible qu'un « sport de peu » soit la fois complet et diversifié. Parce que les établissements manquent de javelot, de haies ou de perches, l'athlétisme scolaire reste partiel, ne privilégiant bien souvent que quelques disciplines restreintes : course de vitesse, lancer du poids et saut en hauteur.

➤ Le deuxième déterminant est d'ordre institutionnel. L'analyse des enjeux lui étant rattachés montre que si l'athlétisme se répand dans l'école, c'est aussi parce que le pouvoir politique lui apporte un soutien sans faille tout au long de la période. Du régime de Vichy à la République gaullienne, il bénéficie en effet d'une attention soutenue de la part des pouvoirs publics, dont l'intention majeure reste de l'inscrire au programme des examens. Dans un contexte économique, culturel et social à la fois changeant et contrasté, où les missions de l'institution scolaire sont redéfinies pour tendre vers davantage de justice et répondre de manière plus adéquate aux nouveaux besoins de la société, l'athlétisme investit une place particulière au sein des pratiques et des textes officiels régissant l'EP. Malgré les changements de gouvernements, il faut bien reconnaître que la volonté de promouvoir l'activité est bien réelle et que, de ce point de vue au moins, la continuité est de mise. Sous l'occupation, sa proximité vis-à-vis de la méthode naturelle contribue à en faire un support essentiel des instructions de 1941. Ici, bien que les acteurs soient nombreux à vouloir établir des distinctions, il semble malgré tout que le rapprochement s'organise d'abord de manière forcée, par l'idéologie que le texte contribue à propager. Car comme on a pu le voir, là où les défenseurs du sport marquent leur singularité vis-à-vis de certains principes fondateurs de

¹⁵³⁰ Bantigny, Ludivine & Jablonka, Ivan (sous la dir.), *Histoire des jeunes en France : XIX^{ème}-XX^{ème} siècle*, Paris, PUF, 2009.

l'hébertisme, le législateur impose une synthèse en mêlant subtilement les deux. Par cette posture, les responsables en charge de l'EGS contribuent donc à faire de l'athlétisme un support confus, dans lequel se mêlent gestes sportifs et utilitaires, sans que de réelles distinctions apparaissent et sans que les nouvelles directives guident les enseignants dans leur démarche pédagogique. Pour eux, l'intérêt consiste d'abord à en faire la base d'une évaluation des capacités physiques des élèves et d'un contrôle des progrès. Du coup, sa diffusion s'opère surtout par le biais des examens, et notamment du baccalauréat qui, par le décret du 26 mars 1941, connaît une mutation sans précédent. En faisant des courses, des sauts et des lancers, le cœur de la nouvelle épreuve facultative à l'examen de fin d'études secondaires, l'État de Vichy touche à un véritable symbole du système scolaire français. Choisies parce que leur mise en œuvre ne nécessite pas de grands moyens, ces disciplines athlétiques doivent aussi permettre de jauger la valeur et l'entraînement physique des candidats autant que leurs qualités de jugement et de décision. Sur ce point, l'étude des règlements illustre que si une démarcation existe au départ vis-à-vis de la pratique sociale de référence, elle finit par s'estomper pour laisser place à une assimilation toujours plus grande entre athlétismes scolaire et fédéral. Bien qu'une volonté de rupture soit palpable à la Libération, l'œuvre de Gaston Roux réalisée à la Jeunesse et aux Sports entre 1946 et 1958 ne provoque pourtant pas de réels changements. Non seulement les nouvelles instructions ministérielles de 1945 continuent d'accorder une large place aux courses, aux sauts et aux lancers, mais l'arrêté du 21 février de cette même année, relatif aux épreuves facultatives d'EP du baccalauréat, les confirment même au rang qui était le leur durant la guerre. Dans le prolongement de ses prédécesseurs, l'ancien Directeur du cabinet de Léo Lagrange continue donc de faire de l'athlétisme un axe central de l'EP scolaire, donnant toutefois à sa politique une coloration plutôt inédite. En effet, à une époque où la France peine à renaître de ses cendres et où les tentatives de réformes scolaires se multiplient sans jamais aboutir, le pays manque de moyens humains et matériels, écartant le sport des priorités nationales. Pourtant, c'est bien dans ces circonstances peu favorables qu'un plan de relance de l'athlétisme est proposé suite à la déroute des Jeux d'Helsinki de 1952. Ce plan se présente alors comme un signal fort en faveur d'une promotion de l'activité sur le territoire français. Il est le symbole d'une politique sportive de masse menée par les responsables de la IV^{ème} République, dans laquelle l'école est censée jouer un rôle déterminant. Dans le contexte d'une impuissance générale à promouvoir les pratiques sportives, ce plan apparaît donc comme un acte sans précédent, mais aussi comme une tentative désespérée de renouer avec les victoires. Il soulève de nombreux espoirs que Maurice Herzog continue par la suite de vouloir concrétiser, profitant cette fois d'une

conjoncture nettement plus favorable pour sportiviser l'EP. Là encore, l'athlétisme joue un rôle déterminant, continuant d'une part à occuper un volume conséquent dans les programmes des examens et, d'autre part, parce qu'il est au cœur des instructions de 1962 et de 1967, même si celles-ci accordent dorénavant plus de place aux autres activités sportives.

➤ Le troisième déterminant est d'ordre disciplinaire. L'objectif du chapitre 3 a été de définir ce qui pourrait constituer une typologie des savoirs athlétiques scolaires, en essayant de déterminer si ceux-ci reposent sur des invariants. Entre 1941 et 1967, dans leur quête de reconnaissance institutionnelle, les acteurs de l'EP s'aperçoivent très vite combien la mise en forme académique de ces savoirs constitue un impératif pour que leur discipline intègre l'école, tout en faisant des activités sportives le nouveau support des leçons. Les professeurs doivent en effet montrer qu'ils sont capables de dire ce qu'ils enseignent, comment et pourquoi ils enseignent, pour pouvoir ensuite crédibiliser leur discours et prétendre à l'affirmation de leur identité professionnelle. Parmi les propositions avancées, celles de Maurice Baquet, Jean Vivès, Pierre Sprecher et Auguste Listello constituent l'essentiel de ce qui se fait à l'époque en matière d'athlétisme. Pour le premier, l'activité est jugée indispensable à l'initiation sportive de l'enfant et, de ce fait, elle devient implicitement obligatoire pour qui cherche à bien conduire son enseignement. Parce que les disciplines qui la composent demandent souvent une grande maîtrise technique, elles servent alors au dressage corporel des élèves, en sollicitant à la fois l'effort, le travail et la précision du geste. En ce sens, l'athlétisme de Maurice Baquet porte avant tout sur la transmission de certaines valeurs, choix qui permet d'entrevoir ici la compatibilité des logiques sportive et scolaire. Sans rompre totalement avec ces orientations, Jean Vivès manifeste quant à lui la volonté de s'appuyer sur les méthodes actives, dans le but de rendre l'enseignement des courses, des sauts et des lancers un peu moins austère. Pour lui, la modernisation des contenus d'enseignement passe par la mise en œuvre de procédés pédagogiques renouvelés, où les élèves participent davantage à la recherche des solutions. Sans parvenir toutefois à déboucher sur un ensemble de propositions concrètes de ce point de vue, la force de son analyse réside dans l'élaboration d'un véritable programme d'étude à destination des collèges et des lycées, où à chaque niveau de classe correspondent des contenus d'enseignement strictement définis. À cet égard, la démarche adoptée est identique à celle prévalant dans les matières intellectuelles, ce qui prouve une fois de plus combien la formalisation des savoirs est un rouage essentiel d'une meilleure intégration de l'EP dans l'institution scolaire. De son côté, Pierre Sprecher montre son attachement à faire des épreuves combinées un support fondamental de l'éducation athlétique des élèves. Sensible à la faisabilité des exercices qu'il

propose, il se dit par ailleurs favorable à l'utilisation des polyathlons et de la compétition, non seulement dans le but d'élever le niveau physique des élèves ou de provoquer leur émulation, mais aussi dans celui d'extraire les meilleurs éléments de la masse. Lui-même sportif de haut niveau, sa volonté de susciter des vocations d'athlètes au sein des classes est une orientation qu'il affiche sans complexe. Enfin, Auguste Listello dénote quelque peu de ses contemporains par le pragmatisme de ses propositions, dont il souhaite qu'elles répondent aux difficultés que les enseignants rencontrent au quotidien. Par cette posture, il réaffirme que l'essentiel ne porte pas sur la technique mais bien sur une répétition variée du geste, condition indispensable à l'apprentissage. Il ne s'agit donc pas de saturer l'enfant de longs discours techniques, mais bien d'assurer sa progression en le faisant courir, sauter et lancer un maximum de fois. Son approche est d'abord celle de l'initiation avant d'être celle de la spécialisation, positionnement atténuant sans doute la portée de son discours dans les collèges et les lycées au profit de l'enseignement primaire. Souvent relayés par les institutions (CNMA, INS, ENSEP, FFA), tous ces discours sont d'abord l'œuvre de ceux qui les portent et, à ce titre, ils présentent donc certaines singularités. Mais ils sont également le produit d'une époque que l'épistémè marque de son empreinte¹⁵³¹. Dans cette perspective, le recours aux valeurs, à l'exemplarité étrangère, à la science ou au modèle technique du champion, incarnent aussi des leviers sur lesquels les acteurs s'appuient pour justifier les savoirs dont ils sont à l'origine. Dans ces conditions, l'athlétisme se scolarise encore davantage et, en faisant la preuve que l'élaboration des contenus d'enseignement est à la fois soumise à des exigences de justification, de définition, de mise en œuvre et de contrôle, ses défenseurs montrent qu'il est un support susceptible de générer des apprentissages répondant aux exigences de l'école. Ce constat accrédite alors la thèse selon laquelle, des années 1940 aux années 1960, les enseignants d'EP tentent de faire valoir quatre grandes compétences¹⁵³² : 1° être capable de motiver les élèves en s'appuyant sur un enseignement normé, où les pratiques dominantes sont essentiellement transmissives ; 2° construire des situations pédagogiques ou des exercices dans lesquels le modèle gestuel à reproduire est bien intégré ; 3° maîtriser les connaissances d'ordre technique ; 4° évaluer les apprentissages et corriger les erreurs.

➤ Le quatrième déterminant est d'ordre docimologique. L'étude des enjeux inhérents à cette dimension permet de comprendre que la diffusion de l'athlétisme dans l'école ne

¹⁵³¹ Foucault, Michel, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966. Pour Michel Foucault, l'épistémè représente l'ensemble des rapports entre les sciences ou entre les différents discours propres à une époque.

¹⁵³² Amade-Escot, Chantal, « Profils de professionnalité, recherches et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles du CAPEPS (1947-1989) », in Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *op.cit.*, 1993, pp.365-375.

repose pas seulement sur les programmes et les savoirs, mais aussi sur l'espace que celui-ci occupe au sein des examens ou dans les procédures d'évaluation en général. Car il ne faut pas perdre de vue que l'EP n'est pas une discipline autonome. Elle s'inscrit dans un système scolaire dont le rôle est aussi de mesurer, de trier, de sanctionner ou de hiérarchiser. À cet égard, elle se doit donc d'en épouser les formes et, pour cela, le contrôle des résultats fait partie des domaines dans lesquels il s'agit de faire valoir certaines compétences, en montrant notamment que les enseignants savent évaluer la valeur physique des élèves de manière rationnelle. Or, de ce point de vue, le contexte des années 1941-1967 se révèle être particulièrement favorable au développement des réflexions portant sur ce thème, contribuant par ailleurs à faire naître le sentiment qu'une réelle unité est nécessaire en EP. Non seulement l'école sait-elle depuis les années 1930 que les examens traditionnels ne permettent pas une évaluation toujours précise et juste des élèves, mais surtout, l'influence de la psychométrie et de la méthode des tests continue de peser sur les mentalités. Étant donné que les courses, les sauts et les lancers font depuis longtemps partie des supports privilégiés pour évaluer les capacités physiques, et considérant en outre que la compétition devient un nouvel espace d'expression pour les apprentissages à partir des années 1950, on observe alors que l'athlétisme devient un filtre par lequel est traitée la question du contrôle. À un moment où le manque d'unité jette le discrédit sur les enseignants d'EP, le support pédagogique qu'il représente semble bénéficier d'un atout considérable pour être lié aux chiffres, c'est-à-dire à des données brutes qu'il est impossible de contester. C'est donc dans des conditions assez particulières que la question de l'évaluation se pose et, dans un contexte favorable à une plus grande hétérogénéité des pratiques docimologiques, on comprend mieux pourquoi les enseignants s'évertuent à vouloir unifier davantage en s'appuyant sur un sport dont les systèmes de mesure sont universels. Les années d'après-guerre sont donc marquées par une profusion de travaux et de réflexions touchant à l'appréciation de la valeur physique, qui, sous l'impulsion du groupe d'étude n°5 et des frères Letessier, débouchent finalement sur la publication, en 1957, d'une première version de la table de cotation du même nom. Nantie d'un succès non négligeable dès sa parution, puis imposée progressivement dans toutes les épreuves d'EP aux examens entre 1959 et 1967, la table Letessier prend place dans le quotidien d'une majorité d'enseignants et marque de son empreinte leurs pratiques évaluatives. Cet engouement peut sans doute s'expliquer par le fait que grâce à elle, ces derniers disposent désormais d'un attribut supplémentaire à mettre au service de leur intégration institutionnelle : celui d'un instrument de cotation des performances athlétiques, véritable échelle de mesure de la valeur physique, autorisant une hiérarchisation à la fois

rigoureuse et scientifique des groupes d'élèves. À l'aube des années 1960, son rôle devient donc décisif puisqu'elle permet aux acteurs de l'EP de faire le jeu d'un subtil compromis entre une volonté de moderniser les contenus d'enseignement et la nécessité de répondre aux caractères de sérieux et de rigueur, indispensables à toute matière d'enseignement conforme à l'orthodoxie scolaire. Outil construit sur des bases statistiques et mathématiques apparemment solides, la table Letessier autorise ainsi toutes les formes de comparaison entre les élèves. Elle permet également de consigner les résultats, de constater les progrès ou de détecter les éventuels points forts et points faibles de chacun. Élaborée par et pour les enseignants d'EP, elle est donc mise au service d'une véritable normalisation de la discipline sur le plan docimologique, normalisation qui se concrétise au niveau institutionnel par les arrêtés du 10 août 1967, relatifs à l'organisation des épreuves sportives dans les différents concours et examens scolaires, et qui font du Certificat de Capacité Athlétique la base de leur orientation. Toutefois, l'analyse de sa trajectoire au sein du Brevet Sportif Populaire montre aussi que les bénéfices attendus ne sont pas toujours au rendez-vous et que, dans ce cas précis, elle a même constitué un obstacle à la relance de l'épreuve, pour en avoir, au contraire, accéléré le déclin et la disparition.

➤ Le cinquième et dernier déterminant est d'ordre culturel. Les enjeux touchent ici au fait de vouloir répandre l'athlétisme auprès du plus grand nombre, en utilisant notamment les épreuves de propagande organisées dans le cadre du sport associatif scolaire. Au moment où l'école subit une véritable explosion démographique, le rôle des compétitions de masse de l'OSSU se précise progressivement pour permettre à l'ensemble des élèves, futures forces vives de la nation, de contribuer au rayonnement de la France. De plus, dans un contexte où les résultats de l'élite athlétique tricolore sont plutôt ternes, et où la course à la performance s'envisage comme une condition nécessaire au progrès des États plongés dans la guerre froide, l'athlétisme scolaire prend une signification particulière pour être une fois de plus susceptible de répondre aux aspirations d'une société en pleine mutation. Mais si l'école peut être le lieu rêvé pour une initiation sportive des écoliers français, il faut tout de même préciser que les intentions sont loin de pouvoir être toutes concrétisées. La réalité est bien différente et les obstacles nombreux à la mise en œuvre d'une telle ligne politique. Au rang de ces difficultés, il apparaît tout d'abord que des dissonances philosophiques existent entre les membres de la FFA et les enseignants. On observe en effet que si les opinions fédérales divergent au sujet d'une école qui pourrait devenir l'antichambre de l'athlétisme de haut niveau, elles semblent malgré tout s'accorder sur le fait qu'il faille impérativement s'y appuyer pour assurer le renouvellement de l'élite. Mais cet avis n'est pas partagé par tous, car

de leur côté, les professeurs ne peuvent pas s'accommoder de tels points de vue sans y jeter un regard critique. Bien que ces derniers soient assez largement convaincus de l'importance du sport dans la formation des jeunes, ils sont avant tout tenus de s'intéresser à tous et pas seulement aux meilleurs. Ensuite, il faut aussi reconnaître que la vocation de l'OSSU n'est pas de produire une élite mais plutôt de démocratiser l'accès aux pratiques sportives. Dans ces conditions, la défense d'un athlétisme émancipateur, mis au service de la collectivité, passe avant celle d'un athlétisme individuel pratiqué pour le plaisir d'autrui, comme peut l'être, par exemple, le sport spectacle. Autrement dit, par le biais de l'EP et de son prolongement associatif, l'école continue d'imposer ses règles, ses codes et ses usages. Elle devient un lieu où peut encore subsister un sport qui dresse et qui redresse au lieu de corrompre, un lieu dont la vocation première n'est pas de former des champions mais plutôt d'attirer le plus grand nombre d'élèves sur les chemins du stade. Malgré ces choix, l'attitude des dirigeants de l'Office n'est qu'une façade, un mur derrière lequel se cachent aussi des dimensions élitistes. En l'occurrence, l'exemple du cross-country montre que si l'activité séduit les hébertistes pour son côté « naturel » autant que les défenseurs de la méthode sportive pour son impact sur le développement des qualités physiques et morales, certaines formules de compétitions paraissent pour le moins discriminantes. Ainsi, les challenges du nombre drainent-ils des foules considérables d'élèves dont sont exclues les filles et les meilleurs éléments des championnats d'académie. De plus, pour figurer en tête des classements, certains enseignants n'hésitent pas à organiser une participation sous la contrainte, contribuant ainsi à travestir les intentions promotionnelles officiellement affichées par l'OSSU. De leur côté, les triathlons et les coupes de la jeunesse, épreuves de printemps, ne montrent pas un autre visage et tentent, elles aussi, de concilier promotion et sélection. En s'appuyant sur le BSP ou en faisant évoluer les règlements de manière significative, les responsables des commissions mixtes OSSU-FFA cherchent certes à démocratiser l'accès aux disciplines de l'athlétisme, mais ils visent surtout à élargir la base du recrutement, espérant ainsi détecter des talents toujours plus jeunes, plus nombreux et plus complets. En d'autres termes, tout en préservant leur caractère démocratique et leur fonction émancipatrice, les compétitions d'athlétisme de masse sont également censées servir de tremplin pour les élèves les plus doués. Encore une fois, pris entre le feu des exigences de l'école et celui des enjeux sportifs internationaux, les pouvoirs publics ne parviennent pas à trancher et continuent d'essayer d'accommoder ce qui ne peut pas l'être. Dans ces conditions, il est difficile de croire que le sport scolaire ait constitué une réelle voie d'accès vers le club.

À la lumière de tous ces éléments, il semble donc possible de dire qu'entre 1941 et 1967, la diffusion de l'athlétisme dans l'enseignement secondaire français a permis de servir un double projet : celui d'une scolarisation du sport et celui d'une enculturation sportive de la jeunesse. Mais si le premier semble avoir globalement abouti, ouvrant la voie vers une scolarisation d'autres activités sportives, de nombreuses zones d'ombre subsistent encore s'agissant du second. En effet, si l'existence même du phénomène d'enculturation est incontestable, on peut toutefois s'interroger sur les conséquences que celui-ci a pu engendrer sur les générations d'élèves ayant fréquenté l'enseignement secondaire à cette période. Qu'ont-ils retenu de cet ou de ces athlétisme(s) vécu(s) à l'école ? En quoi la culture athlétique qu'ils ont reçue à travers les leçons d'EP a-t-elle contribué à faire évoluer la pratique sociale de référence ? On rejoint ici l'autre versant de la culture scolaire telle que l'envisage André Chervel, versant que nous avons dès le départ laissé de côté faute de matériau historique disponible pour pouvoir l'appréhender (cf. supra, introduction, §.I.4.4). Aussi, dans une volonté d'ouverture, nous risquerons-nous à proposer quelques voies de réponses. Depuis que l'athlétisme est entré à l'école, les idéologues n'ont eu de cesse de l'associer à des valeurs telles que la rigueur, l'effort ou le travail. De leur côté, les pédagogues l'ont très souvent associé à un sport dans lequel il fallait apprendre à reproduire un geste, à le maîtriser, à le contrôler. En refusant trop souvent le jeu, le plaisir et la recherche autonome des solutions, ils ont alors décidé de privilégier une certaine tradition dans les méthodes d'apprentissage. Les institutionnels, quant à eux, en ont fait le noyau dur des programmes d'EP et des textes régissant les examens. De ce fait, ils ont largement contribué à en étendre la présence dans les leçons et à faire avant tout de ses disciplines des épreuves de mesure, de contrôle et de surveillance des corps. Relayés par quelques enseignants soucieux de voir enfin l'EP fonctionner avec un peu plus d'ordre et d'unité, leur démarche s'est soldée par la mise en place d'une association quasi systématique entre athlétisme et évaluation. Enfin, en cherchant à promouvoir tout en sélectionnant, les responsables du sport scolaire ont probablement participé à la construction d'un athlétisme « schizophrénique », dont on peut penser qu'il a contribué à façonner les représentations de bon nombre de jeunes à travers les épreuves de masse. Par entremêlement et simultanéité, nous croyons que tous ces phénomènes ont généré plus d'effets négatifs que positifs sur l'image qui en a été transmise aux élèves. Dès lors, comment ne pas s'interroger sur le succès populaire des premières courses sur route dans les années 1970-1980 ? Comment ne pas voir au même moment dans le triomphe du *jogging* et des idées de liberté qui lui sont associées¹⁵³³, la traduction d'un échec de l'athlétisme scolaire

¹⁵³³ Segalen, Martine, *Les enfants d'Achille et de Nike*, Paris, Métailié, 1994.

tel qu'il avait été vécu quelques temps plus tôt ? Évidemment, tout cela n'est que pure supposition. Mais à force de penser que l'athlétisme est un « sport de base », on finit par le croire et par vouloir le rendre obligatoire, ce qui, au final, contribue à en desservir la cause. Et cette situation, nous en sommes persuadés, les générations d'enseignants suivantes, seront amenées à en payer les frais : « *modifier la réputation de l'athlétisme [...] n'est pas, en effet, une mince affaire. C'est pourtant, semble-t-il, la façon la plus sûre pour ce sport, taxé trop souvent de vieillot, puisse reprendre sa vraie place dans la société française et surtout dans le cœur des enfants et des parents* »¹⁵³⁴. L'athlétisme n'aurait-il donc jamais eu le monopole du cœur des élèves ?

¹⁵³⁴ Guézille, Guy, « La promotion de l'athlétisme », *EPS*, n°193, mai-juin 1985, p.11. Au moment où il rédige ces lignes, Guy Guézille est professeur d'EP et responsable du secteur « animation et promotion » de la FFA.

BIBLIOGRAPHIE

- Albertini, Pierre, *L'école en France, XIX^{ème}-XX^{ème} siècle, de la maternelle à l'université*, Paris, Hachette, 1998.
- Allaire, Martine & Frank, Marie-Thérèse, *Les politiques de l'éducation en France de la maternelle au baccalauréat*, Paris, La Documentation Française, 1995.
- Amade-Escot, Chantal, « Profils de professionnalité, recherches et conceptions de la compétence dans les épreuves professionnelles du CAPEPS (1947-1989) », in Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *L'identité de l'EP scolaire au XX^{ème} siècle, entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993, pp.365-375.
- Amar, Marianne, *Nés pour courir. Sport, pouvoirs et rébellions (1944-1958)*, Grenoble, PUG, 1987.
- Amar, Marianne & Gay-Lescot, Jean-Louis, « Le sport dans la tourmente, de Vichy à la Libération », in Tétart, Philippe (sous la dir.), *Histoire du sport en France, du second Empire au régime de Vichy*, Paris, Vuibert, 2007, pp.377-394.
- Andrieu, Bernard & Boëtsch, Gilles (sous la dir.), *Dictionnaire du corps*, Paris, CNRS éditions, 2008.
- Andrieu, Gilbert (sous la dir.), *Le BSP et la politique du Front Populaire en faveur des sports et des loisirs*, Centre de recherches en STAPS de Paris X Nanterre, 1987.
- Andrieu, Gilbert, « Vie et mort du Brevet Sportif Populaire », in Andrieu, Gilbert (sous la dir.), *Le BSP et la politique du Front Populaire en faveur des sports et des loisirs*, Centre de recherches en STAPS de Paris X Nanterre, 1987, pp.61-68.
- Andrieu, Gilbert (sous la dir.), *L'EP et le sport en France de la Libération à la V^{ème} République*, Actes des Journées d'études du 22 février 1992, Laboratoire d'histoire des APS, Talence, 1992.
- Andrieu, Gilbert, *Histoire de l'EP de 1936 à nos jours*, Paris, Actio, 2001.
- Arnaud, Pierre, *Le corps en mouvement*, Toulouse, Privat, 1981.
- Arnaud, Pierre, *Les savoirs du corps*, Lyon, PUL, 1983.
- Arnaud, Pierre, « La didactique de l'éducation physique », in Arnaud, Pierre & Broyer, Gérard (sous la dir.), *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*, Toulouse, Privat, 1985, pp.241-277.

- Arnaud, Pierre, « Objet culturel, objet technique, objet didactique », *STAPS*, vol.7, n°13, mai 1986, pp.43-55 et n°14, décembre 1986, pp.79-86.
- Arnaud, Pierre, *Le militaire, l'écolier, le gymnaste : naissance de l'éducation physique en France, 1869-1889*, Lyon, PUL, 1991.
- Arnaud, Pierre, « L'affaire des visas de l'OSSU à l'ASSU. Le conflit Herzog-Flouret », *Sport et Histoire*, n°2, 1992, pp.41-74.
- Arnaud, Pierre, « L'intégration du sport dans l'enseignement secondaire public français. La voie associative. L'OSSU : 1931-1945 », in Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *L'identité de l'EP scolaire au XX^{ème} siècle, entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993, pp.83-105.
- Arnaud, Pierre, « Les deux voies d'intégration du sport dans l'enseignement secondaire français », in Arnaud, Pierre & Terret, Thierry (sous la dir.), *Éducation et politique sportives*, Éditions du CTHS, 1995, pp.11-39.
- Arnaud, Pierre, « Les rapports du sport et de l'EP en France depuis la fin du XIX^{ème} siècle », in Arnaud, Pierre, Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *Éducation physique et sport en France, 1920-1980*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1995 (2^{ème} édition), pp.251-267.
- Arnaud, Pierre, « L'union des sociétés françaises de sports athlétiques ou la construction de l'espace sportif dans la France métropolitaine (1887-1897) », in Arnaud, Pierre & Terret, Thierry (sous la dir.), *Le sport et ses espaces, XIX^{ème}-XX^{ème} siècles*, Paris, Éditions du CTHS, 1998, pp.287-312.
- Arnaud, Pierre, « Sport et relations internationales. La nouvelle donne géopolitique (1919-1939) », *Géopolitique*, n°66, juillet 1999, pp.15-24.
- Arnaud, Pierre & Broyer, Gérard (sous la dir.), *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*, Toulouse, Privat, 1985.
- Arnaud, Pierre, Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *Éducation physique et sport en France, 1920-1980*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1995 (2^{ème} édition).
- Arnaud, Pierre & Terret, Thierry (sous la dir.), *Éducation et politique sportives*, Éditions du CTHS, 1995.
- Arnaud, Pierre & Terret, Thierry (sous la dir.), *Le sport et ses espaces, XIX^{ème}-XX^{ème} siècles*, Paris, Éditions du CTHS, 1998.
- Arnaud, Pierre, Terret, Thierry, Saint-Martin, Jean & Gros, Pierre (sous la dir.), *Le sport et les Français pendant l'occupation (1940-1944)*, 2 volumes, Paris, L'Harmattan, 2002.

- Attali, Michaël, *Syndicalisme et professionnalisation des enseignants d'éducation physique entre 1945 et 1981*, Thèse pour le doctorat STAPS, Université Paris X Nanterre, 2002.
- Attali, Michaël, « Syndicalisme et pédagogie. Une définition de l'EP au service de l'enseignant (1945-1981) », *STAPS*, n°61, 2003, pp.111-126.
- Attali, Michaël (sous la dir.), *Le sport et ses valeurs*, Paris, La Dispute, 2004.
- Attali, Michaël (sous la dir.), *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*, Paris, Vuibert, 2006.
- Attali, Michaël, « La réforme du BSP dans les années 1960 : entre volontarisme et inadéquation », *Cahiers d'histoire*, n°3, décembre 2007, pp.30-41.
- Attali, Michaël, *Comment devient-on sportif ? Le destin de deux générations (1935-2010)*, Diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Joseph Fourier, Grenoble I, 2010.
- Attali, Michaël (sous la dir.), *Sports et médias du XIX^{ème} siècle à nos jours*, Biarritz, Atlantica, 2010.
- Attali, Michaël, « Le cross de *L'Humanité* : un évènement médiatique, sportif et idéologique (1933-1957) », in Attali, Michaël (sous la dir.), *Sports et médias du XIX^{ème} siècle à nos jours*, Biarritz, Atlantica, 2010, pp.393-409.
- Attali, Michaël & Bazoge, Natalia (sous la dir.), *Diriger le sport. Perspectives sur la gouvernance du sport en France du XX^{ème} siècle à nos jours*, Paris, CNRS, 2012.
- Attali, Michaël & St-Martin, Jean, *L'éducation physique de 1945 à nos jours, les étapes d'une démocratisation*, Paris, Armand Colin, 2004.
- Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, « Les oubliées de la démocratisation scolaire de l'éducation physique française (1959-1967) », in Saint-Martin, Jean & Terret, Thierry (sous la dir.), *Sport et Genre. Apprentissage du genre et institutions éducatives*, vol.3, Paris, L'Harmattan, 2005, pp.207-226.
- Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, « Essai d'analyse quantitative de l'encadrement de l'EPS entre 1945 et 1981 », *Science et motricité*, n°57, 2006/1, pp.55-66.
- Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, « Le rôle de l'école dans la genèse d'une culture sportive de masse (1960-1970) », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 2007/3, n°95, pp.181-192.
- Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, « Le sport des scolaires : une institution à la croisée de l'école et du mouvement sportif (1945-2009) », *Revue juridique et économique du sport*, n°91, juin 2009, pp.149-165.

- Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean (sous la dir.), *Dictionnaire culturel du sport*, Paris, Armand Colin, 2010(a).
- Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, « Une action politique en faveur d'une pratique sportive de masse. Le cas du brevet sportif populaire en France (1937-1978) », *Stadion, International journal of the history of sport*, vol.36, 2010(b).
- Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, « L'éducation physique et sportive : une discipline entre réformes institutionnelles et débats professionnels », in D'Enfert, Renaud & Kahn, Pierre (sous la dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^{ème} République*, Grenoble, PUG, 2010(c), pp.91-100.
- Attali, Michaël, Saint-Martin, Jean & Villaret, Sylvain (sous la dir.), *Capeps & agrégation d'EPS : annales corrigées et préparation des concours : l'écrit I au miroir de l'histoire*, Paris, Vuibert, 2006.
- Augustin, Jean-Pierre, « Crise des mouvements de jeunesse et autonomisation du mouvement sportif sous la IV^{ème} République », in Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *L'identité de l'EP scolaire au XX^{ème} siècle, entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993, pp.59-68.
- Baillette, Frédéric, « Sport ou éducation physique ? », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, CERSE, Université de Caen, 1990, pp.137-156.
- Baillette, Frédéric & Brohm, Jean-Marie (sous la dir.), *Traité critique d'éducation physique et sportive*, Montpellier, Quel corps ?, 1994.
- Bancel, Nicolas & Gayman Jean-Marc, *Du guerrier à l'athlète, éléments d'histoire des pratiques corporelles*, Paris, PUF, 2002.
- Bantigny, Ludivine « Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980 », *Revue française de pédagogie*, n°163, avril-juin 2008, pp.15-25.
- Bantigny, Ludivine & Jablonka, Ivan (sous la dir.), *Histoire des jeunes en France : XIX^{ème}-XX^{ème} siècle*, Paris, PUF, 2009.
- Bastide, Roger, « Acculturation », in *Encyclopaedia Universalis*, 2002, pp.113-118.
- Bavazzano, Pierre, *L'athlétique sport Aixoise de 1947 à 1979 : une culture de la performance*, Mémoire de Master II Recherche, Université Claude Bernard, Lyon I, 2009.
- Becker, Jean-Jacques, *Histoire politique de la France depuis 1945*, Paris, Armand Colin, 2008 (9^{ème} édition).
- Bermond, Daniel, *Pierre De Coubertin*, Paris, Perrin, 2008.

- Berstein, Serge & Milza, Pierre, *Histoire de la France au XX^{ème} siècle (1930-1958)*, Paris, Perrin, 2009(a).
- Berstein, Serge & Milza, Pierre, *Histoire de la France au XX^{ème} siècle. De 1958 à nos jours*, Paris, Perrin, 2009(b).
- Bertrand, René, « Les matières enseignées en EPS », *EPS*, n°202, novembre-décembre 1986, pp.36-38.
- Bessy, Olivier, « Nouvelles pratiques sports de base ? », *EPS*, n°227, janvier-février 1991, pp.75-79.
- Bessy, Olivier & Hillairet, Dieter (sous la dir.), *Les espaces sportifs innovants. Tome 2 : Nouvelles pratiques, nouveaux territoires*, Voiron, Presses Universitaires du Sport, 2002.
- Billat, Véronique, « L'apport de la science dans l'entraînement sportif : l'exemple de la course de fond », *STAPS*, n°54, 2001, pp.23-43.
- Bloit, Michel, *Micheline Ostermeyer ou la vie partagée*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- Bonboir, Anna, *La docimologie*, Paris, PUF, 1972.
- Borne, Dominique, *Histoire de la société française depuis 1945*, Paris, Armand Colin, 2003.
- Bosman, Françoise, Clastres, Patrick & Dietschy, Paul (sous la dir.), *Le sport de l'archive à l'histoire*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2006.
- Bouneau, Christine & Callède, Jean-Paul (sous la dir.), *Léo Lagrange : une perspective de renouvellement dans la construction des jeunes générations ?*, Pessac, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 2012.
- Bourdon, Jean-Paul & Gozzoli, Charles, *L'athlétisme éducatif*, Toulouse, Savoir Gagner, 2006.
- Brohm, Jean-Marie, « Forger des âmes en forgeant les corps », *Partisans*, n°15, avril-mai 1964, pp.54-58.
- Brohm, Jean-Marie, « Critique des fondements de l'éducation physique et sportive. Les STAPS, une imposture majeure », in Baillelte, Frédéric & Brohm, Jean-Marie (sous la dir.), *Traité critique d'éducation physique et sportive*, Montpellier, Quel corps ?, 1994, pp.21-41.
- Bruant, Gérard, *Anthropologie du geste sportif : la construction sociale de la course à pied*, Paris, PUF, 1992.
- Callède, Jean-Paul, *Les politiques sportives en France. Éléments de sociologie historique*, Paris, Économica, 2000.

- Camy, Jean, « Anthropologie des jeux et des sports et formes de transmission des savoirs », in Goirand, Paul & Metzler, Jacques (sous la dir.), *Une histoire culturelle du sport. Techniques sportives et culture scolaire*, Paris, Revue EPS, 1996, pp.249-255.
- Caritey, Benoît, « Le quotidien de la professionnalisation », in Attali, Michaël (sous la dir.), *L'univers professionnel des enseignants d'éducation physique de 1940 à nos jours*, Paris, Vuibert, 2006, pp.148-178.
- Champy, Philippe, Étévé Christiane, Forquin, Jean-Claude & Robert, André (sous la dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 2000 (2^{ème} édition).
- Chanon, Raymond, *L'entraînement à la course*, Paris, Éditions universitaires, 1970.
- Chantelat, Pascal & Tétart, Philippe, « Reprise et impuissance : Le sport de 1944 à 1959 », in Tétart, Philippe (sous la dir.), *Histoire du sport en France de la Libération à nos jours*, vol.2, Paris, Vuibert, 2007(b), pp.7-31.
- Chantelat, Pascal & Tétart, Philippe, « La première sportivisation (1958-1975). Croissance, renouvellements et clivages sociaux », in Tétart, Philippe (sous la dir.), *Histoire du sport en France de la Libération à nos jours*, vol.2, Paris, Vuibert, 2007(b), pp.33-61.
- Charlet, Sylvain, *L'athlétisme à travers les siècles*, Saint-Cyr sur Loire, Alan Sutton, 2004.
- Chervel, André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, mai 1988, pp.59-119.
- Chervel, André, *La culture scolaire, une approche historique*, Paris, Belin, 1998.
- Chevallard, Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1991.
- Chevallier, Pierre, Groperrin, Bernard & Maillet, Jean, *L'enseignement français de la révolution à nos jours*, Paris, Mouton, 1968.
- Chovaux, Olivier, « L'organisation du sport en France à la veille de la V^{ème} République et le "retard français" : photographie ou "cliché" ? », in Attali, Michaël & Bazoge, Natalia (sous la dir.), *Diriger le sport. Perspectives sur la gouvernance du sport en France du XX^{ème} siècle à nos jours*, Paris, CNRS, 2012, pp.53-66.
- Clément, Jean-Paul, « L'enjeu identitaire », in Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *L'identité de l'EP scolaire au XX^{ème} siècle, entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993, pp. 13-25.

- Clément, Jean-Paul, Defrance, Jacques & Pociello, Christian, *Sport et pouvoirs au XX^{ème} siècle*, Paris, PUG, 1994.
- Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *L'identité de l'EP scolaire au XX^{ème} siècle, entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993.
- Cleuziou, Jean-Pierre, *Notation et rénovation en EPS*, Mémoire pour le diplôme de l'INSEP, 1984.
- Cleuziou, Jean-Pierre, *L'évaluation des performances en éducation physique et sportive : apport des statistiques et de l'informatique aux problématiques et aux méthodes*, Thèse de doctorat, Université Paris XI, 1994.
- Cleuziou, Jean-Pierre, « L'analyse des menus et des notes », in David, Bernard (sous la dir.), *EPS. La certification au baccalauréat*, Paris, INRP, 2000, pp.77-124.
- Cleuziou, Jean-Pierre, « Démocratisation et évaluation », *Contrepied*, n°17, novembre 2005, pp.61-70.
- Collinet, Cécile (sous la dir.), *La recherche en STAPS : les tensions essentielles*, Paris, PUF, 2003.
- Collinet, Cécile & Taleb, Ali, « Histoire et historien en STAPS de 1975 à nos jours », in Collinet, Cécile (sous la dir.), *La recherche en STAPS : les tensions essentielles*, Paris, PUF, 2003, pp.131-152.
- Combeau-Mari, Évelyne, *Sport et décolonisation. La Réunion de 1946 à la fin des années 1960*, Paris, L'Harmattan, 1998(a).
- Combeau-Mari, Évelyne, « Les années Herzog et la sportivisation de l'EP (1958-1966) », *Spirales*, n°13-14, 1998(b), pp.259-288.
- Combeau-Mari, Évelyne, « Jeunesse et sport dans l'Empire français Madagascar-La Réunion », in Arnaud, Pierre, Terret, Thierry, Saint-Martin, Jean & Gros, Pierre (sous la dir.), *Le sport et les Français pendant l'occupation (1940-1944)*, vol.1, Paris, L'Harmattan, 2002, pp.147-158.
- Combeau-Mari, Évelyne (sous la dir.), *Sports et loisirs dans les colonies, XIX^{ème}-XX^{ème} siècles*, Paris, Le Publieur, 2004.
- Combeau-Mari, Évelyne (sous la dir.), *Sport et presse en France (XIX^{ème}-XX^{ème} siècles)*, Paris, Le Publieur, 2007.
- Cooper-Richet, Diana, Mollier, Jean-Yves & Silem, Ahmed (sous la dir.), *Passeurs culturels dans le monde des médias et de l'édition en Europe (XIX^{ème} et XX^{ème} siècles)*, Paris, Presses de l'ENSSIB, 2005.

- Couturier, Gérard, *1945-1995, L'EPS face au sport, 15 acteurs témoignent*, Paris, Centres EPS & Société, 1999.
- Couturier, Gérard, *Jean Guimier 1913-1975. Une vision politique et culturelle pour l'éducation physique et le sport*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- Cozigon, Paul, « Peut-on concevoir une EPS qui fasse l'économie de la compétition et de la sélection ? », in Pujade-Renaud, Claude (sous la dir.), *Questions réponses sur l'éducation physique et sportive*, Paris, ESF, 1987, pp.72-73.
- Crevoisier, Jacques & Vernet, Guy, « Les matières enseignées en EPS ; Résultats d'une enquête dans l'académie de Besançon », *EPS*, n°166, novembre-décembre 1980, pp.8-10.
- Cros, Louis, *L'explosion scolaire*, Paris, CUIP, 1961.
- Cuche, Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2004 (3^{ème} édition).
- D'Enfert, Renaud & Kahn, Pierre (sous la dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^{ème} République*, Grenoble, PUG, 2010.
- D'Enfert, Renaud & Kahn, Pierre (sous la dir.), *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la V^{ème} République. Les années 1960*, Grenoble, PUG, 2011.
- David, Bernard (sous la dir.), *EPS. La certification au baccalauréat*, Paris, INRP, 2000.
- Defrance, Jacques, « L'adoption de la perche en fibre de verre », *Culture Technique*, n°13, 1984, pp.256-263.
- Defrance, Jacques, *Sociologie du sport*, Paris, La Découverte, 2006 (5^{ème} édition).
- Defrance, Jacques, « Culture », in Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean, *Dictionnaire culturel du sport*, Paris, Armand Colin, 2010, pp.445-447.
- Delaplace, Jean-Michel, *Georges Hébert, sculpteur de corps*, Paris, Vuibert, 2005.
- Denis, Daniel & Kahn, Pierre, *L'école de la III^{ème} République en questions : débats et controverses dans le « Dictionnaire de pédagogie » de Ferdinand Buisson*, Berne, P. Lang, 2006.
- Desbois, Catherine, « Un trio en triathlon », *Contrepied*, n°19, octobre 2006, p.3.
- Descapentries, Jacqueline, « Éducation », in Andrieu, Bernard & Boëtsch, Gilles (sous la dir.), *Dictionnaire du corps*, Paris, CNRS éditions, 2008, pp.107-109.

- Dessau, Jan, Di Ruzza, Fortuné & Gerbier, Bernard, « Pratiques sportives de masse et qualité de l'élite », in Pociello, Christian (sous la dir.), *Sports et société. Approche socioculturelle des pratiques*, Paris, Vigot, 1987, pp.135-136.
- Develay, Michel, « L'EPS : discipline scolaire ? », *Spirales* n°12, 1998, pp.138-143.
- Deville-Danthu, Bernadette, *Le sport en noir et blanc. Du sport colonial au sport africain dans les anciens territoires français d'Afrique occidentale (1920-1965)*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- Dorison, Catherine, « Orienter selon les aptitudes. Enjeux institutionnels et pédagogiques », in D'Enfert, Renaud & Kahn, Pierre (sous la dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV^{ème} République*, Grenoble, PUG, 2010, pp.37-50.
- Dumont, Jacques, « Liberté, égalité, fraternité ? Le sport aux Antilles françaises », in Combeau-Mari, Évelyne (sous la dir.), *Sports et loisirs dans les colonies, XIX^{ème} -XX^{ème} siècles*, Paris, Le Publieur, 2004, pp.255-270.
- Durand, Marc, *La compétition en Grèce antique. Généalogie, évolution, interprétation*, Paris, L'Harmattan, 1999.
- Élias, Norbert & Dunning, Éric, *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994.
- Érard, Carine, *La production sociale de l'élite athlétique française (1945-1972) : essai d'analyse prosopographique*, Thèse pour le diplôme de doctorat en sciences du sport, Université Paris Sud, 2003.
- Érard, Carine, « La dynamique socioculturelle de l'élite athlétique française sous la IV^{ème} République : essai d'analyse prosopographique », *Science et motricité*, n°53, 2004/3, pp.105-118.
- Érard, Carine & Ravenel, Loïc, « La dynamique de décentralisation de l'élite athlétique française (1945-1975). Analyse socio-historique à l'aune des modèles écologique et stratégique », in Roger, Anne (sous la dir.), *Regards croisés sur l'athlétisme*, Montpellier, AFRAPS, 2006, pp.317-328.
- Fédération Française d'Athlétisme, Ministère de la Jeunesse et des Sports & Ministère de l'Éducation nationale, *L'athlétisme à l'école*, Actes du colloque de 9 et 10 mai 2003 à l'INSEP, Paris, FFA, 2003.
- Ferez, Sylvain, *Le corps déstabilisé : l'œuvre de Claude Pujade-Renaud*, Paris, L'Harmattan, 2007.

- Flament, Claude & Rouquette, Michel-Louis, *Anatomie des idées ordinaires*, Paris, Armand Colin, 2003.
- Forquin, Jean-Claude, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1996 (2^{ème} édition).
- Fortune, Yohann, *La table Jean Letessier : analyse et interprétation de la genèse d'un outil docimologique en EPS*, Mémoire pour l'obtention du Master II Recherches en Sciences de l'éducation et didactique, Université de Caen, 2007.
- Fortune, Yohann & Saint-Martin, Jean, « La table Letessier au service de l'intégration progressive du sport dans l'éducation physique scolaire (1952-1959) », *Le Télémaque*, 2008, n°34, pp.87-100.
- Fortune, Yohann, « Emil Zatopek dans la guerre froide : de la soumission à la rébellion (1948-1968) », *Sciences sociales et sport*, n°5, novembre 2012, Paris, L'Harmattan, pp.53-86.
- Foucault, Michel, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.
- Foucault, Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.
- Fourastié, Jean, *Les trente Glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Paris, Hachette, 1985.
- Fournier, Jacques, *Politique de l'éducation*, Paris, Seuil, 1971.
- Gay-Lescot, Jean-Louis, *Sport et éducation sous Vichy (1940-1944)*, Lyon, PUL, 1991.
- Giollito, Pierre, « L'Éducation Générale et Sportive : un essai non transformé », in Arnaud, Pierre, Terret, Thierry, Saint-Martin, Jean & Gros, Pierre (sous la dir.), *Le sport et les Français pendant l'occupation (1940-1944)*, vol.1, Paris, L'Harmattan, 2002, pp.53-58.
- Giroux, Sylvain & Tremblay, Ginette, *Méthodologie des sciences humaines*, Saint-Laurent, Editions du renouveau pédagogique, 2002.
- Gleyse, Jacques, « Ruptures et perspectives alternatives en EP au XX^{ème} siècle », in René, Bernard-Xavier (sous la dir.), *L'éducation physique au XX^{ème} siècle en France*, dossier EPS n°15, Paris, Revue EPS, 1994, pp.197-203.
- Gleyse, Jacques (sous la dir.), *L'EP au XX^{ème} siècle : approches historique et culturelle*, Paris, Vigot, 1999.
- Goetschel, Pascale & Loyer, Emmanuelle, *Histoire culturelle de la France de la Belle Époque à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2002.

- Goetschel, Pascale & Toucheboeuf, Bénédicte, *La IV^{ème} République, la France de la Libération à 1958*, Paris, Le livre de poche, 2004.
- Goirand, Paul, « Plaidoyer pour une technologie culturelle », in Goirand, Paul & Metzler, Jacques (sous la dir.), *Une histoire culturelle du sport. Techniques sportives et culture scolaire*, Paris, Revue EPS, 1996, pp.11-21.
- Goirand, Paul, Journet, Jacques, Marsenach, Jacqueline, Moustard, René & Portes, Maurice, *Les stages Maurice Baquet (1965-1975). Genèse du sport de l'enfant*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- Goirand, Paul & Metzler, Jacques (sous la dir.), *Une histoire culturelle du sport. Techniques sportives et culture scolaire*, Paris, Revue EPS, 1996.
- Grosset, Yoan, « Les sports en France : de la scission à la réunification (1956-1971) », in Attali, Michaël (sous la dir.), *Sports et médias du XIX^{ème} siècle à nos jours*, Biarritz, Atlantica, 2010, pp.279-289.
- Guézille, Guy, « La promotion de l'athlétisme », *EPS*, n°193, mai-juin 1985, p.11.
- Guillaume, Jacques, « Le sens de la mesure : notes sur la protohistoire de l'évaluation athlétique », in Pociello, Christian (sous la dir.), *Sports et société. Approche socioculturelle des pratiques*, Paris, Vigot, 1987, pp.57-73.
- Gutierrez, Laurent, Besse, Laurent & Prost, Antoine (sous la dir.), *Réformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, PUG, 2012.
- Gutierrez, Laurent & Kounelis, Catherine (sous la dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*, Grenoble, PUG, 2010.
- Guttmann, Allen, *From ritual to record, the nature of modern sports*, New York, Columbia University Press, 1978. Traduction française de Terret, Thierry, *Du rituel au record, la nature des sports modernes*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- Hadji, Charles, *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, PUF, 1992.
- Heck, Sandra « Modern pentathlon and the first world war : when athletes and soldiers met to practice martial manliness », *The international journal of the history of sport*, vol.28, Issue 3-4, march 2011, pp.410-428.
- Herr, Michel, « Les textes officiels et l'histoire », in Arnaud, Pierre, Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *Éducation physique et sport en France, 1920-1980*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1995 (2^{ème} édition), pp.281-293.
- Hubiche, Jean-Louis & Pradet, Michel, *Comprendre l'athlétisme*, Paris, INSEP, 1993.
- Hutin, Henri, « 25 ans de BSP : de la fête à la corvée », *Cahiers d'histoire*, n°3, décembre 2007, pp.54-56.

- Institut culturel français, *Sports et culture, Cours n°19*, Paris, Services administratifs de l'institut culturel français, 1973.
- Jobert, Thimothée, *Champions noirs, racisme blanc ? La métropole et les sportifs noirs en contexte colonial (1901-1944)*, Grenoble, PUG, 2006.
- Jobert, Thimothée, « Athlètes nés ! Histoire de l'idéologie du don à travers l'exemple des athlètes noirs », in Roger, Anne (sous la dir.), *Regards croisés sur l'athlétisme*, Montpellier, AFRAPS, 2006, pp.337-341.
- Jodelet, Denise (sous la dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF (7^{ème} édition), 2003.
- Jollivet, Emmanuelle & Robène, Luc, « Fosbury contre ventral ou la technique sportive comme vecteur idéologique », in Robène, Luc & Léziart, Yvon (sous la dir.), *L'homme en mouvement. Histoire et anthropologie des techniques sportives*, vol.1, Paris, Chiron, 2006, pp.195-231.
- Joyeux, Béatrice, « Les transferts culturels. Un discours de la méthode », *Hypothèses*, 2002/1, pp.149-162.
- Krantz, Norbert, « Le décathlon en athlétisme », *Revue de l'AEFA*, avril-juin 1989.
- Lassus, Marianne, *L'affaire Ladoumègue, le débat amateurisme-professionnalisme dans les années trente*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- Lassus, Marianne, « Les trois naissances du brevet sportif populaire : 1937, 1941, 1946 », *Cahiers d'histoire*, n°3, décembre 2007, Paris, INJEP, pp.14-29.
- Lassus, Marianne, Martin, Jean-Luc & Villaret, Sylvain, « Les politiques publiques du sport (1945-2005) », in Tétart, Philippe (sous la dir.), *Histoire du sport en France de la Libération à nos jours*, vol.2, Paris, Vuibert, 2007, pp.119-154.
- Lebecq, Pierre-Alban, Moralès, Yves, Saint-Martin, Jean & Travaillot, Yves, « La recherche d'un nouvel espace d'un "sport plus pur" : L'Homme sain face à la politique de M. Herzog », in Attali, Michaël (sous la dir.), *Sports et médias du XIX^{ème} siècle à nos jours*, Biarritz, Atlantica, 2010, pp.317-328.
- Le Boulch, Jean, *Face au sport*, Paris, ESF, 1977.
- Lebrun, Bernard & Léziart, Yvon, « La culture sportive et la diffusion de modèles techniques dans la presse spécialisée d'éducation physique. L'exemple des notes techniques de l'ENSEP (1943-1950) », in Robène, Luc & Léziart, Yvon (sous la dir.), *L'homme en mouvement. Histoire et anthropologie des techniques sportives*, vol.1, Paris, Chiron, 2006, pp.238-242.

- Leconte, Bernard, « Étude diachronique de l'iconographie de la revue *EPS* », in Leray, Claudine (sous la dir.), *Revue EPS, 50 ans*, Paris, Revue EPS, 2000, pp.33-43.
- Legras, Jean-Michel (sous la dir.), *Vers une technologie culturelle des activités physiques et sportives : histoire des techniques sportives et de leurs transmissions*, Paris, Vigot, 2005.
- Lelièvre, Claude, *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 1990.
- Lemonnier, Jean-Marc, *La culture sportive, scolaire et extrascolaire, des jeunes de 1960 à 1980. Entre désirs de sport et réalités institutionnelles et sociales*, Thèse de doctorat, Université de Caen, 2010(a).
- Lemonnier, Jean-Marc, « Jeunesse et sport dans les années soixante. Les valeurs de la compétition en question », *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol.43, n°3/2010(b), pp.83-103.
- Lemonnier, Jean-Marc, « Le sport des "Copains" : le rêve avant tout », in Attali, Michaël (sous la dir.), *Sports et médias du XIX^{ème} siècle à nos jours*, Biarritz, Atlantica, 2010, pp.93-107.
- Lemonnier, Jean-Marc & Attali, Michaël, « La presse jeunesse face au sport. Le développement en France d'une culture entre tradition et modernité dans les années 1960 », *Modern and contemporary France*, vol.20, Issue 1, 2012, pp.71-85.
- Léon, Antoine, *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris, PUF, 1980.
- Leray, Claudine (sous la dir.), *Revue EPS, 50 ans*, Paris, Revue EPS, 2000.
- Letessier, Dorothee, *La belle Atlantique*, Paris, Seuil, 1986.
- Levard, Anne, « L'esprit combinard », *Contrepied*, n°19, octobre 2006, pp.12-14.
- Levet-Labry, Eric, *Les écoles normales d'éducation physique et sportive et l'institut national des sports : étude comparée des établissements du régime de Vichy à la création de l'INSEP, 1977*, Thèse de doctorat, Université de Marne-la-Vallée, 2007(a).
- Levet-Labry, Éric, « École nationale d'EPS et Collège national de moniteurs et d'athlètes de 1941 à 1942 : complémentarités et concurrences », *STAPS*, n°75, 2007/1(b), pp.101-114.
- Levet-Labry, Éric, « L'Équipe, relais institutionnel ou lieu de débat ? L'information sur les écoles de cadres de 1946 à 1976 », in Attali, Michaël (sous la dir.), *Sports et médias du XIX^{ème} siècle à nos jours*, Biarritz, Atlantica, 2010, pp.821-831.
- Léziart, Yvon, « Savoir savant et transposition didactique en EPS », *STAPS*, n°42, février 1997, pp.59-72.

- Liotard, Philippe, « Les missionnaires du sport, prédicateurs d'un mythe « sport éducatif » dans la France de la IV^{ème} République », in Andrieu, Gilbert (sous la dir.), *L'EP et le sport en France de la Libération à la V^{ème} République*, Actes des Journées d'études du 22 février 1992, Laboratoire d'histoire des APS, Talence, 1992, pp.85-109.
- Liotard, Philippe, « Comment on écrit l'histoire de l'EPS... Ou comment on la raconte aux profs de gym ! », in Bailleux, Frédéric & Brohm, Jean-Marie (sous la dir.), *Traité critique d'éducation physique et sportive*, Montpellier, Quel corps ?, 1994, pp.93-101.
- Liotard, Philippe, « L'EP n'est pas jouer. La maîtrise pédagogique du plaisir en EP », *Corps et culture*, n°2, 1997, pp.63-88.
- Loudcher, Jean-François & Vivier, Christian, « Roger Marchand : professeur d'EPS et formateur à l'université de l'oflag 17A d'Edelbach (1940-1945) », in Arnaud, Pierre, Terret, Thierry, Saint-Martin, Jean & Gros, Pierre (sous la dir.), *Le sport et les Français pendant l'occupation (1940-1944)*, vol.1, Paris, L'Harmattan, 2002, pp.249-267.
- Maccario, Bernard, *L'évaluation. Aspects théoriques et pratiques en éducation physique (1945-1975)*, Mémoire pour le diplôme de l'INSEP, Paris, Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, 1979.
- Maccario, Bernard, *L'évaluation : discours et pratiques en éducation physique (1945-1980)*, Thèse de 3^{ème} cycle, Université Paris VIII, 1980.
- Maccario, Bernard, *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des activités physiques et sportives*, Paris, Vigot, 1982.
- Mangan, James-Anthony, *Athleticism in the Victorian and Edwardian public school*, Cambridge, Cambridge university press, 1981.
- Martin, Jean-Luc, *Histoire de l'EP sous la V^{ème} République. L'élan gaullien (1958-1969)*, Paris, Vuibert, 2004.
- Martin, Jean-Luc, « Archives orales et histoire de l'EP depuis 1945 », in Bosman, Françoise, Clastres, Patrick & Dietschy, Paul (sous la dir.), *Le sport de l'archive à l'histoire*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2006, pp.281-290.
- Martin, Jérôme, « Aux origines de la "science des examens" » (1920-1940) », *Histoire de l'Éducation*, n°94, INRP, 2002, pp.177-199.
- Martinand, Jean-Louis, *Connaître ou transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et aux techniques*, Berne, Peter Lang, 1986.
- Mauss, Marcel, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950.

- Mcleod, Hugh, « La religion et l'essor du sport en Grande-Bretagne », *Revue d'histoire du XIX^{ème} siècle*, n°28, 2004, pp.133-148.
- Mead, Margaret, « Socialization and enculturation », *Current anthropology*, vol.4, n°2, avril 1963, pp.184-188.
- Merle, Pierre, *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1998.
- Merle, Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La découverte, 2002.
- Merle, Pierre, *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF, 2007.
- Mialaret, Gaston & Vial, Jean (sous la dir.), *Histoire mondiale de l'éducation, tome 4 (de 1945 à nos jours)*, Paris, PUF, 1981.
- Michon, Bernard & Caritey, Benoît, « Histoire orale d'une profession : les enseignants d'éducation physique et sportive », *Spirales*, n°13-14, Lyon, CRIS, 1998, pp.11-39.
- Midol, Nancy, Lorant, Jean & Roggero, Claude (sous la dir.), *Sciences des activités physiques et sportives, aspects épistémologiques, méthodologiques et impacts sociaux*, Actes des séminaires de Nice, juin 1992 et 1993, Paris, AFRAPS & Nice, LARESHAPS, 1994.
- Muteaud, Gérard, « Verra-t-on la fin des records ? », *Nouvel Observateur*, n°2283, 7-13 août 2008.
- Niggli, Nicholas, « Helsinki 1952, les Jeux Olympiques de la guerre froide ? », *Relations Internationales*, n°112, hiver 2002, pp.467-485.
- Nourrisson, Didier (sous la dir.), *À votre santé. Éducation et santé sous la IV^{ème} République*, Saint-Étienne, Presses universitaires de Saint-Étienne, 2002.
- Nouss, Alexis, *La modernité*, Paris, PUF, 1995.
- Ory, Pascal, « La politique du Front Populaire en matière d'EP », in Andrieu, Gilbert (sous la dir.), *Le BSP et la politique du Front Populaire en faveur des sports et des loisirs*, Centre de recherches en STAPS de Paris X Nanterre, 1987, pp.18-30.
- Ory, Pascal, *L'aventure culturelle française (1945-1989)*, Paris, Flammarion, 1989.
- Ory, Pascal, *La belle illusion. Culture et politique sous le signe du Front populaire (1935-1938)*, Paris, Plon, 1994.
- Ory, Pascal, *L'histoire culturelle*, Paris, PUF, 2007.
- Parienté, Robert, *La fabuleuse histoire de l'athlétisme*, Paris, La Martinière, 1996.
- Paris, Bernard, « L'école prépare-t-elle les adultes de demain à bien gérer leur vie physique ? », in *Le corps à l'école, apprentissage et développement*, Actes du colloque de St Jacques de la Lande, Ille et Vilaine, Paris, Éditions Revue EPS, dossier EPS n°22, 1994, pp.28-33.

- Paxton, Robert, *La France de Vichy (1940-1944)*, Paris, Seuil, 1997 (2^{ème} édition).
- Pécout, Christophe, *Les chantiers de la jeunesse et la revitalisation physique et morale de la jeunesse française (1940-1944)*, Paris, L'Harmattan, 2007.
- Pelpel, Patrice & Troger, Vincent, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- Pociello, Christian (sous la dir.), *Sports et société. Approche socioculturelle des pratiques*, Paris, Vigot, 1987.
- Pociello, Christian, « Quelques indications sur les déterminants historiques de la naissance des sports en Angleterre : 1780-1860 », in Pociello, Christian (sous la dir.), *Sports et société. Approche socioculturelle des pratiques*, Paris, Vigot, 1987, pp.33-56.
- Pociello, Christian, « La force, l'énergie, la grâce et les réflexes », in Pociello, Christian (sous la dir.), *Sports et société. Approche socioculturelle des pratiques*, Paris, Vigot, 1987, pp.171-237.
- Pociello, Christian, *Les cultures sportives*, Paris, PUF, 1995.
- Pociello, Christian, *Sports et sciences sociales. Histoire, sociologie et prospective*, Paris, Vigot, 1999.
- Pointu, Raymond & Barrot, Olivier, *Dieux et démons du stade*, Paris, Calmann-Lévy, 1988.
- Pradet, Michel, « Passer des apparences à la performance », *Contrepied* n°19, octobre 2006, pp.89-90.
- Pradet, Michel & Soler, Alain, *La course de haies en situation*, Paris, Revue EPS, 2004.
- Prairat, Eirick, « Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? », *Éducatives*, n°7, janvier-février 1996, pp.29-33.
- Prodhomme, Claude, « Des logiques motrices à l'œuvre dans les activités athlétiques à la construction d'une motricité athlétique à l'école », in Legras, Jean-Michel (sous la dir.), *Vers une technologie culturelle des activités physiques et sportives : histoire des techniques sportives et de leurs transmissions*, Paris, Vigot, 2005, pp.255-289.
- Prost, Antoine, *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Armand Colin, 1968.
- Prost, Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.
- Prost, Antoine, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997.

- Prost, Antoine, « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 2000, vol. 65, n°1, pp.3-12.
- Pujade-Renaud, Claude (sous la dir.), *Questions réponses sur l'éducation physique et sportive*, Paris, ESF, 1987.
- Puyo, Jean-Paul, *L'éducation physique au baccalauréat*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux II, 1984.
- Rauch, André, *Vacances en France de 1830 à nos jours*, Paris, Hachette, 1996.
- Reboul, Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992.
- Redfield, Robert, Linton, Ralph & Herskovits, Melville, « Memorandum on the study of acculturation », *American anthropologist*, vol.38, n°1, 1936, pp.149-152.
- René, Bernard-Xavier (sous la dir.), *L'éducation physique au XX^{ème} siècle en France*, dossier EPS n°15, Paris, Revue EPS, 1994.
- Resweber, Jean-Paul, *Les pédagogies nouvelles*, Paris, PUF, 1999 (5^{ème} édition).
- Rias, Bernard, « Athlétisme d'hier et d'aujourd'hui. Une interrogation d'enseignant d'EPS », in Goirand, Paul & Metzler, Jacques (sous la dir.), *Une histoire culturelle du sport. Techniques sportives et culture scolaire*, Paris, Revue EPS, 1996, pp.25-67.
- Rias, Bernard, *Les obstacles de l'enseignant d'EPS. Objet d'étude : la course de durée*, Thèse pour le diplôme de doctorat en sciences du sport, Université Claude Bernard, Lyon I, 1999.
- Riordan, James, *Sport under communism: USSR, Czechoslovakia, GDR, China, Cuba*, London, C. Hurst, 1981.
- Riordan, James, *Sport, politics and communism*, Manchester, Manchester University Press, 1991.
- Rioux, Jean-Pierre, *La France de la IV^{ème} République*, Paris, Seuil, 1983.
- Rioux, Jean-Pierre & Sirinelli, Jean-François, *Pour une histoire culturelle*, Paris, Seuil, 1997.
- Rioux, Jean-Pierre & Sirinelli, Jean-François (sous la dir.), *La culture de masse en France de la Belle Époque à aujourd'hui*, Paris, Fayard, 2002.
- Rioux, Jean-Pierre & Sirinelli, Jean-François, *Histoire culturelle de la France. Le temps des masses* (tome 4), Paris, Seuil, 2005.
- Robène, Luc & Léziart, Yvon (sous la dir.), *L'homme en mouvement. Histoire et anthropologie des techniques sportives*, vol.1, Paris, Chiron, 2006.

- Robert, André, « De Gaulle, l'école et l'économie », in Troger, Vincent (sous la dir.), *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Paris, Sciences Humaines, 2006, pp.183-196.
- Robert, André, *Système éducatif et réformes*, Paris, Nathan, 1993.
- Robert, André, *L'école en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, PUG, 2010.
- Roger, Anne, « La lente maturation de l'athlétisme fédéral pour la jeunesse », in Terret, Thierry, Fargier, Patrick, Rias, Bernard & Roger, Anne, *L'athlétisme et l'école. Histoire et épistémologie d'un sport éducatif*, Paris, L'Harmattan, 2002, pp.67-108.
- Roger, Anne, *L'entraînement en athlétisme en France (1919-1973) : une histoire de théoriciens ?*, Thèse de doctorat en sciences du sport, Université Claude Bernard Lyon I, 2003(a).
- Roger, Anne, « L'athlétisme et les jeunes : toute une histoire ! », *AEFA*, n°170, 2^{ème} trimestre 2003(b), pp.33-38.
- Roger, Anne (sous la dir.), *Regards croisés sur l'athlétisme*, Montpellier, AFRAPS, 2006.
- Roger, Anne, « Athlétisme », in Attali, Michaël & Saint-Martin, Jean (sous la dir.), *Dictionnaire culturel du sport*, Paris, Armand Colin, 2010, pp.21-23.
- Roger, Anne & Bavazzano, Pierre, « Des activités athlétiques à l'école entre santé et performance », *STAPS*, n°94, 2011/4, pp.85-102.
- Rosol, Nathalie, *L'athlétisme féminin en France (1912-fin des années 1970) : des athlètes en quête d'identité*, Thèse pour le diplôme de doctorat en sciences du sport, Université Claude Bernard, Lyon I, 2005.
- Rosol, Nathalie, « Une participation contrôlée des Françaises aux épreuves d'athlétisme (1917-fin des années 1950) », in Terret, Thierry (sous la dir.), *Sport et genre. La conquête d'une citadelle masculine*, vol.1, Paris, L'Harmattan, 2005, pp.37-56.
- Rouyer, Jacques, « Refonder l'enseignement de l'athlétisme ? », *Contrepied*, n°19, octobre 2006, p.1.
- Sachot, Maurice, « La notion de "discipline scolaire" : éléments de sa constitution », in Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *L'identité de l'EP scolaire au XX^{ème} siècle, entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993, pp.127-147.
- Saint-Martin, Jean, « Georges Barthélémy et la réforme administrative de l'éducation physique pendant le Front Populaire », *STAPS*, n°40, vol.17, mai 1996, pp.55-66.

- Saint-Martin, Jean, *Éducatons physiques françaises et exemplarités étrangères entre 1815 et 1914*, Paris, L'Harmattan, 2003.
- Saint-Martin, Jean, « La naissance du sport ou le ramasse-mythes des temps modernes (1888-2000) », in Attali, Michaël (sous la dir.), *Le sport et ses valeurs*, Paris, La Dispute, 2004, pp.19-65.
- Saint-Martin, Jean, « Le BSP (1966-1978) : chronique d'une mort annoncée », *Cahiers d'histoire*, n°3, décembre 2007, pp.42-53.
- Saint-Martin, Jean & Terret, Thierry (sous la dir.), *Sport et Genre. Apprentissage du genre et institutions éducatives*, vol.3, Paris, L'Harmattan, 2005.
- Saint-Martin, Jean, Travaillot, Yves, Lebecq, Pierre-Alban & Moralès, Yves (sous la dir.), *L'œuvre du Dr Philippe Tissié : une croisade en faveur de l'éducation physique (1888-1914)*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2012.
- Sansot, Pierre, *Les gens de peu*, Paris, PUF, 2002.
- Sarremejane, Philippe, *Histoire des didactiques disciplinaires (1960-1995)*, Paris, L'Harmattan, 2001.
- Sarremejane, Philippe, *L'EPS depuis 1945. Histoire des théories et des méthodes*, Paris, Vuibert, 2004.
- Schorske, Carl, *Vienne, fin de siècle*, Paris, Seuil, 1983.
- Segalen, Martine, *Les enfants d'Achille et de Nike*, Paris, Métailié, 1994.
- Sirinelli, Jean-François, « La France des sixties revisitée », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°69, janvier-mars 2001, pp.111-124.
- Sirinelli, Jean-François, *Les baby-boomers, une génération (1945-1969)*, Paris, Fayard, 2003.
- Soler, Alain, « Regard sur l'évaluation certificative en EPS », *EPS*, n°301, mai-juin 2003, pp.24-28.
- Soler, Alain, « L'inévitable originalité et l'indispensable authenticité des formes scolaires de la pratique de l'athlétisme », in Roger, Anne (sous la dir.), *Regards croisés sur l'athlétisme*, Montpellier, AFRAPS, 2006, pp.17-25.
- Terret Thierry, « L'identité de la natation scolaire au XX^{ème} siècle », in Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *L'identité de l'EP scolaire au XX^{ème} siècle, entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993, pp.241-249.
- Terret, Thierry, « Réflexions autour de l'approche historique en STAPS », in Midol, Nancy, Lorant, Jean & Roggero, Claude (sous la dir.), *Sciences des activités physiques et sportives, aspects épistémologiques, méthodologiques et impacts sociaux*, Actes des

- séminaires de Nice, juin 1992 et 1993, Paris, AFRAPS & Nice, LARESHAPS, 1994, pp.225-232.
- Terret, Thierry, *Naissance et diffusion de la natation sportive*, Paris, L'Harmattan, 1994.
 - Terret, Thierry, « EP et sport de base », in Gleyse, Jacques (sous la dir.), *L'EP au XX^{ème} siècle : approches historique et culturelle*, Paris, Vigot, 1999, pp. 127-138.
 - Terret, Thierry, « L'invention d'un sport éducatif », in Terret, Thierry, Fargier, Patrick, Rias, Bernard & Roger, Anne, *L'athlétisme et l'école. Histoire et épistémologie d'un sport éducatif*, Paris, L'Harmattan, 2002, pp.19-66.
 - Terret, Thierry, « Le sport contre la santé. Les redéfinitions de l'éducation physique (1945-1960) », in Nourrisson, Didier (sous la dir.), *À votre santé. Éducation et santé sous la IV^{ème} République*, Saint-Étienne, Presses universitaires de Saint-Étienne, 2002, pp.11-54.
 - Terret, Thierry, « Du groupement Hébertiste à la fédération française d'EP ou l'institutionnalisation d'un idéal (1937-1945) », in Arnaud, Pierre, Terret, Thierry, Saint-Martin, Jean & Gros, Pierre (sous la dir.), *Le sport et les Français pendant l'occupation (1940-1944)*, vol.2, Paris, L'Harmattan, 2002, pp.133-150.
 - Terret, Thierry (sous la dir.), *Sport et genre. La conquête d'une citadelle masculine*, vol.1, Paris, L'Harmattan, 2005.
 - Terret, Thierry, « EP de base ou construction idéologique ? », *Contrepied*, n°19, octobre 2006, pp.44-47.
 - Terret, Thierry, « Naissance d'une idéologie : l'athlétisme, sport de base ? », in Robène, Luc & Léziart, Yvon (sous la dir.), *L'homme en mouvement. Histoire et anthropologie des techniques sportives*, vol.1, Paris, Chiron, 2006, pp.185-194.
 - Terret, Thierry, Cogérino, Geneviève & Rogowski, Isabelle, *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*, Paris, Revue EPS, 2006.
 - Terret, Thierry, « Les femmes et le sport de 1945 à nos jours », in Tétart, Philippe (sous la dir.), *Histoire du sport en France de la Libération à nos jours*, vol.2, Paris, Vuibert, 2007, pp.287-307.
 - Terret, Thierry (sous la dir.), *Histoire du sport et géopolitique*, Paris, L'Harmattan, 2011.
 - Terret, Thierry, Fargier, Patrick, Rias, Bernard & Roger, Anne, *L'athlétisme et l'école. Histoire et épistémologie d'un sport éducatif*, Paris, L'Harmattan, 2002.

- Terret, Thierry & Roger, Anne, « Managing colonial contradictions: French attitudes toward El Ouafi's 1928 olympic victory », *Journal of Sport history*, vol.36, n°1, spring 2009, pp.3-18.
- Tétart, Philippe (sous la dir.), *Histoire du sport en France, du second Empire au régime de Vichy*, Paris, Vuibert, 2007(a).
- Tétart, Philippe (sous la dir.), *Histoire du sport en France de la Libération à nos jours*, vol.2, Paris, Vuibert, 2007(b).
- Tétart, Philippe & Villaret, Sylvain (sous la dir.), *Les voix du sport. La presse sportive régionale à la Belle Époque*, Paris, Atlantica, 2010.
- Thibault, Jacques, *Itinéraire d'un professeur d'éducation physique. Un demi-siècle d'histoire et d'éducation physique en France*, Nice, AFRAPS, 1992.
- Thuillier, Guy & Tulard, Jean, *Les écoles historiques*, Paris, PUF, 1990.
- Thuillier, Guy & Tulard, Jean, *La méthode en histoire*, Paris, PUF, 1991.
- Troger, Vincent (sous la dir.), *Une histoire de l'éducation et de la formation*, Paris, Sciences Humaines, 2006.
- Troger, Vincent & Ruano-Borbalan, Jean-Claude, *Histoire du système éducatif*, Paris, PUF, 2005.
- Verret, Michel, *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975.
- Veyne, Paul, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.
- Véziers, Guilhem, *Une histoire syndicale de l'EP (1880-2002). La force du militantisme*, Paris, Syllepse, 2007.
- Vigarello, Georges, « L'éducation physique », *Esprit*, n°446, mai 1975, pp.641-644.
- Vigarello, Georges, *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui*, Paris, Revue EPS, Robert Laffont, 1988.
- Vigarello, Georges, « Chronomètre, temps productif et temps de rupture », in Clément, Jean-Paul & Herr, Michel (sous la dir.), *L'identité de l'EP scolaire au XX^{ème} siècle, entre l'école et le sport*, Clermont-Ferrand, AFRAPS, 1993, pp.51-58.
- Vigarello, Georges, « EPS interroge Georges Vigarello », *EPS*, n°241, mai-juin 1993, pp.9-13.
- Vigarello, Georges & Vivès, Jean « Technique corporelle et discours technique », *Culture technique* n°13, janvier 1985, pp.265-273.
- Visa-Ondarçuhu, Valérie, *L'image de l'athlète d'Homère à la fin du V^{ème} siècle avant J-C*, Paris, Les Belles Lettres, 1999.

- Vuillet, François, « L'athlétisme, une école de la volonté, de la souffrance », *Contrepied*, n°19, octobre 2006, pp.10-11.
- Warnier, Jean-Paul, *La mondialisation de la culture*, Paris, La Découverte, 2008 (4^{ème} édition).
- Watson, Nick, Weir, Stuart & Friend, Stephen, « The development of muscular Christianity in Victorian Britain and beyond », *Journal of religion and society*, vol.7, 2005.
- Wieviorka, Annette, *Auschwitz : la solution finale*, Paris, Tallandier, 2005.
- Zakhartchouk, Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.
- Zancarini-Fournel, Michelle, *Le moment 68 : une histoire contestée*, Paris, Seuil, 2008.

SOURCES

① Ouvrages et articles

- Amoros, Francisco, *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale*, Paris, Roret, 1830.
- Anonyme, « Quelques considérations sur la course », *L'éducation physique*, n°21 du 15 mai 1924, p.14.
- Anonyme, *L'athlétisme, base de la formation sportive*, CGEGS, entre 1940 et 1944.
- Anonyme, « Une enquête. La crise de l'athlétisme : causes et remèdes », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°4, novembre-décembre 1953, pp.33-34.
- Anonyme, « La coupe de la jeunesse...un stimulant national », *Les sports en France*, octobre 1956, pp.12-13.
- Association Internationale des Entraîneurs d'Athlétisme, *3^{ème} congrès mondial – Paris du 13 au 18 mars 1961*, 1961 (maison d'édition inconnue).
- Baquet, Maurice, « Vertus de l'athlétisme », *L'OSSU*, n°6, 20 mars 1940, p.2.
- Baquet, Maurice, *Éducation sportive, initiation et entraînement*, Paris, Godin, 1942.
- Baquet, Maurice, « Influences du sport », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°2, mars 1947(a), pp.2-3.
- Baquet, Maurice, « Comment orienter notre éducation ? », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°2, novembre 1947(b), pp.2-3.
- Baquet, Maurice, « Faut-il réviser la notion de sport de base ? », *Héraclès*, n°31, décembre 1948, pp.3-4.
- Baquet, Maurice, « Le jeu et le sport dans l'éducation moderne », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°1, janvier 1949(a), p.2.
- Baquet, Maurice, « L'initiation sportive », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°3, mai-juin 1949(b), p.2.
- Baquet, Maurice, « L'orientation sportive », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°4, juillet-août 1949(c), p.2.
- Baquet, Maurice, « Faut-il réviser la notion de sport de base ? », *Héraclès*, n°39, septembre-octobre 1949(d), pp.6-7.
- Baquet, Maurice, *Précis d'initiation sportive*, Paris, Bourrelier, 1950 (3^{ème} édition).

- Baquet, Maurice, « Principes d'Éducation Physique Sportive Généralisée », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°13, janvier-février 1951, pp.11-13.
- Baquet, Maurice, « La recherche du meilleur n'est pas tout...il s'agit de faire découvrir le sport au plus grand nombre », *L'entraîneur d'athlétisme* n°1, mai-juin 1953, pp.15-16.
- Baquet, Maurice, « Pourquoi ce choix du jeu et du sport comme bases d'activité ? », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°36, novembre-décembre 1954, pp.5-6.
- Baquet, Maurice, « La compétition en éducation sportive », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°41, septembre-octobre 1955, pp.3-4.
- Baquet, Maurice, « L'orientation sportive », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°43, janvier-février 1956, p.8.
- Baquet, Maurice, « Ne pas confondre style et technique », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°63, mai-juin 1959, p.19.
- Baquet, Maurice & Mercier, Élie, *Les pistes pédestres, les sautoirs, les lançoirs modernes*, 1948 (maison d'édition inconnue).
- Bandeville, Maurice, *L'athlétisme pour tous*, Paris, Berger-Levrault, 1936.
- Battista, Éric & Portes, Maurice, *Athlétisme et natation*, Paris, Fleurus, 1973.
- Beaujean, Marcel, « Prolifération des systèmes et sports de base », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°53, septembre-octobre 1957, pp.31-32.
- Belbenoit, Georges, « L'athlétisme est-il un sport de base ? Point de vue américain », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°5-6, février-mai 1954, pp.39-40.
- Bellin du Coteau, Marc, *L'entraînement aux sports athlétiques*, Paris, Jardin, 1919.
- Bellin du Coteau, Marc, « Le coefficient VARF », *Bulletin de la société médicale d'éducation physique et de sport*, n°3, 1922, pp.20-24.
- Bellin du Coteau, Marc, « Le coefficient VARF », *Bulletin de la société médicale d'éducation physique et de sport*, n°4, 1922, pp.15-18.
- Bernard, Henri & Joye, Prudent, *Courses de haies, Épreuves combinées, Cahiers de l'athlétisme* n°5, Paris, FFA, 1941.
- Binet, Alfred, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, 1909.
- Blanchet, Gaston, « Rendons efficiente l'EP à l'école », *En passant par le Centre Régional d'Éducation Physique et Sportive de Nancy*, n°4, décembre 1947, p.5.
- Blanchet, Gaston, « L'éducation physique simplifiée. En famille, à l'école », *En passant par le Centre Régional d'Éducation Physique et Sportive de Nancy*, n°5, juin 1948, p.8.

- Blanchet, Gaston, « Tests et critères en EP », *EPS*, n°18, décembre 1953, pp.13-14.
- Blondin, Antoine, « Réflexions sur l'athlétisme », in Collectif, *Encyclopédie des sports modernes. L'athlétisme*, tome1, Genève, Kister, 1956, pp.15-16.
- Bobin, Robert, « Perspectives sur le décathlon », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°13, janvier-février 1951, pp.5-6.
- Bobin, Robert, « Épreuves combinées : deux titres de champion d'Europe. Façade fragile derrière laquelle c'est le vide », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°33, mai-juin 1954, p.12.
- Bobin, Robert, « Les résultats obtenus en athlétisme sont à la mesure de nos moyens », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°41, septembre-octobre 1955, p.22.
- Bobin, Robert, « L'athlétisme français en 1960 », *L'athlétisme*, n°72, avril 1960, p.1.
- Bobin, Robert, *Athlétisme pour tous*, Paris, Amphora, 1962 (2^{ème} édition).
- Bobin, Robert, « Structure et évolution de l'athlétisme français », *L'athlétisme*, n°103, février-mars 1963, p.7.
- Bobin, Robert, « Athlétisme », in Caillois, Roger (sous la dir.), *Jeux et sports*, Paris, Gallimard, 1967, pp.1233-1250.
- Bobin, Robert, *Éducation sportive et athlétisme*, Paris, Amphora, 1976.
- Boigey, Maurice, *Manuel scientifique d'éducation physique*, Paris, Masson & Cie, 1939 (4^{ème} édition).
- Boisset, Raymond, « Les sports à l'école », in Vettier, René (sous la dir.), *L'école publique française*, Paris, Rombaldi, 1952 (3^{ème} édition), pp.210-215.
- Boisset, Raymond, « L'instituteur parce qu'il éduque, s'intéresse à tous », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°1, mai-juin 1953, pp.10-11.
- Boisset, Raymond, « Libre opinion », *Les sports en France*, Bulletin officiel du comité national des sports, n°68, octobre 1964, p.7.
- Boisset, Raymond, *Tout le monde ne peut être champion. Tout le monde peut être sportif*, Fascicule des *Cahiers Laïques*, n°93, mai-juin 1966, Paris, Cercle parisien de la Ligue Française de l'Enseignement, pp.97-98.
- Borotra, Jean, *L'Éducation Générale et les Sports*, Conférences d'information, Commissaire Général à l'EGS, 23 mars 1942.
- Caillois, Roger (sous la dir.), *Jeux et sports*, Paris, Gallimard, 1967.
- Cercle d'Étude Athlétisme de l'ENSEPS, *La pratique de l'athlétisme*, supplément au n°88 de la revue *EPS*, septembre 1967.
- Cettour, Henri, « Expérience et expérimentation », *EPS*, n°13, décembre 1952, p.2.

- Cettour, Henri, « Appréciation de la valeur physique. L'éducation physique aux examens », *EPS*, n°34, mars 1957, pp.52-53.
- Cettour Henri, « Pentathlon athlétique. Notations, classements. Application au domaine scolaire », *EPS*, n°45, mai 1959(a), pp.20-22.
- Cettour, Henri, « Pentathlon athlétique », *EPS*, n°46, juillet 1959(b), pp.18-20.
- Cettour, Henri & Letessier, Jean, « Pentathlon athlétique et appréciation de la valeur physique », *EPS*, n°44, mars 1959, pp.19-23.
- Chailley-Bert, Paul, « L'athlétisme, sport de base... parce que sport naturel et simple », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°2, juillet-août 1953, p.5.
- Chalivoy, Louis, « Impressions, comparaisons et oraison », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°44, mars-avril 1956, pp.15-16.
- Château, Jean, *École et éducation*, Paris, Vrin, 1968.
- Clare, Michel, « Robert Bobin : un caractère », *Sport & vie* (spécial athlétisme), supplément au n°89, octobre 1963, pp.14-15.
- Clayeux, André, *Brevet Sportif Populaire, copie du règlement*, Paris, Sous-secrétariat d'Etat des Sports, Loisirs et EP, 1938.
- Clayeux, André, « À vos marques », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°1, mai-juin 1953, p.3.
- Coche, Aristide, *Manuel de pédagogie appliquée à l'éducation physique*, Paris, G. Doin & Cie, 1940.
- Collectif, *Encyclopédie des sports modernes. L'athlétisme*, 3 tomes, Genève, Kister, 1956.
- Colo, Georges, « Normalisation », *EPS*, n°28, décembre 1955, p.44.
- Comité de rédaction de la revue *EPS*, « Nos problèmes », *EPS*, n°9, février 1952, p.47.
- Commissariat Général à l'Éducation Générale et Sportive, *Barèmes de cotation pour épreuves masculines*, mars 1941.
- Compagnons de l'Université Nouvelle, *Tome 1 : Les Principes*, Paris, Fischbacher, 1918.
- Coubertin (de), Pierre, *Pédagogie sportive*, Paris, Vrin, réédition de 1972.
- Dasriaux, Pierre, « Étude sur l'équipement athlétique de la France », *L'athlétisme*, n°94, mai 1962, pp.15-17.
- Debaye, Roger, « Les coupes de la jeunesse 1955... en route pour Barcelone », *L'Athlétisme*, n°22, avril 1955(a).

- Debaye, Roger, « On ne peut pas récolter sans semer », *L'athlétisme*, n°24, juin 1955(b).
- Delpech, Émile, « Le lancer de poids aux examens scolaires », *EPS*, n°24, février 1955(a), pp.13-14.
- Delpech, Émile, « Notion d'urgence en matière d'équipement sportif », *EPS*, n°26, juin 1955(b), pp.38-39.
- Dudal, Jacques, « Pédagogie du saut à la perche », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°27, mai-juin 1953, pp.6-8.
- Dudal, Jacques, « Saut en hauteur. Figures imposées d'abord...figures libres ensuite », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°32, mars-avril 1954, pp.23-26.
- Dufrasne, Claude (sous la dir.), *Des millions de jeunes*, Paris, Cujas, 1967.
- Dumazedier, Joffre, *Vers une civilisation du loisir ?*, Paris, Seuil, 1962.
- Dupuy, Jean-Louis, *Les parcours en éducation physique. Tome premier : Parcours en espace restreint*, Paris, FFEP, 1967.
- Durand, Georges, *L'adolescent et les sports*, Paris, PUF, 1957.
- Faurobert, L., « L'épreuve type et la composition d'éducation physique », *Héraclès*, n°24, avril 1948, p.11.
- FFA, *L'initiation à l'athlétisme des enfants et des jeunes filles*, *Cahier de l'athlétisme n°9*, Paris, FFA, 1941.
- Fleuridas, Claude, *Le décathlon*, Paris, Centre de documentation et de recherche de l'ENSEPS, 1964.
- Flouret, Jacques, « L'athlétisme se meurt...mais le problème dépasse la FFA », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°3, septembre-octobre 1953, pp.1-2.
- Flouret, Jacques, « L'éducation physique contre le sport ? », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°49, janvier-février 1957, p.5.
- Frankard, Paul & Walckiers, Denise, *Individualisation en éducation physique*, Nauwelaerts, Louvain, 1954.
- Frassinelli, René, « Les triatlons, véritable appel à l'athlétisme », *L'athlétisme*, n°87, janvier 1951.
- FSGT, *Sport & développement social au XX^{ème} siècle*, Paris, Éditions universitaires, 1969.
- Gardien, André & Omnès, Gilbert, « Pour sauter loin, il faut sauter haut », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°2, novembre 1947, p.12.

- Guimier, Jean, « Initier la jeunesse à l'athlétisme ? D'accord ! Mais où ? Quand ? Comment ? Avec qui et avec quoi ? », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°4, novembre-décembre 1953, p.26-27.
- Guimier, Jean, « Initier la jeunesse à l'athlétisme ? D'accord ! Mais où ? Quand ? Comment ? Avec qui et avec quoi ? », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°5-6, février-mai 1954, pp.19-21.
- Haure, Roger, *L'athlétisme : techniques, entraînement*, Bordeaux, J. Péchade, 1944.
- Haure, Roger, « Propos sur l'athlétisme scolaire », *Les cahiers scientifiques d'éducation physique*, mars 1966, p.3.
- Haut Comité des sports, *Essai de doctrine du sport*, Paris, HCS, 1965.
- Hébert, Georges, *L'éducation physique, virile et morale par la méthode naturelle. Tome 1. Exposé doctrinal et principes directeurs de travail*, Paris, Vuibert, 1936.
- Hébert, Georges, *Le sport contre l'éducation physique*, Paris, Vuibert, 1938 (2^{ème} édition).
- Hébert, Georges, *Le code de la force*, Paris, Vuibert, 1941(a) (4^{ème} édition).
- Hébert, Georges, *L'éducation physique, virile et morale par la méthode naturelle, tome 1*, Paris, Vuibert, 1941(b) (2^{ème} édition).
- Hébert, Georges, « L'illusion de la performance sportive », *L'éducation physique*, n°4, octobre 1947, pp.146-150.
- Hébrard, François, *Soigne ton corps, forme ta volonté*, Marseille, Publiroc, 1930.
- Hervet, Robert, « Le sport olympique n°1 manque de bras, de jambes et de têtes », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°12, novembre-décembre 1950, pp.6-7.
- Hervet, Robert, « Pas de sorcellerie en athlétisme », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°21, mai-juin 1952, pp.21-22.
- Hervet, Robert « Le deuil persistant de notre athlétisme », *Sport Mondial*, n°32, octobre 1958, pp.22-23.
- Herzog, Maurice, « La préparation olympique », *EPS*, n°47, novembre 1959, pp.24-26.
- Hougard, L., « La propagande aux cent visages », *L'athlétisme*, n°82, mars 1961, p.13.
- Jaunay, Roland, « Exaltation de l'effort, justification de la compétition », *L'athlétisme* n°41, mars 1957, p.3.
- Jazy, Michel, *Mes victoires, mes défaites, ma vie*, Paris, Solar, 1967.
- Joliet, Jean-François, « Sur la loi des records », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°21, mai-juin 1952, pp.12-13.

- Lafarge, Albert & Nayrac, Jean-Paul, *Traité de pédagogie de l'EP théorique et pratique*, Paris, Chiron, 1941 (2^{ème} édition).
- Laugier, Henri & Weinberg, Dagmar, *Commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et concours. La correction des épreuves écrites au baccalauréat*, Paris, Maison du livre, 1936.
- Ligue belge d'éducation physique, *Les critères en éducation physique pour la période scolaire*, Revue de l'éducation physique, 1958.
- Leroy, André & Vivès, Jean, *Pédagogie sportive et athlétisme*, Paris, Bourrelier, 1949.
- Letessier, Jean, « Le brevet sportif scolaire », *EPS*, n°11, juin 1952, pp.6-7.
- Letessier, Jean, « Croissance physique et performances à l'âge scolaire », *EPS*, n°19, février 1954, pp.10-13.
- Letessier, Jean, « Les performances sportives et leurs classements », *EPS*, n°29, février 1956, pp.3-6.
- Letessier, Jean, *Table de cotation des performances sportives*, Revue EPS, Paris, 1957.
- Letessier Jean, *Table de cotation des performances athlétiques*, Revue EPS, Paris, 1961.
- Letessier, Jean, « La nouvelle table internationale de cotation », *EPS*, n°74, mars 1965, pp.105-107.
- Letessier Jean, *Table de cotation des performances athlétiques*, Revue EPS, Paris, 1966.
- Letessier, Pierre, « Introduction à la construction des tables », in Letessier, Jean, *Table de cotation des performances athlétiques*, EPS, 1961 (2^{ème} édition), document annexe, pages non numérotées.
- Letessier, Pierre & Letessier, Jean, « Construction d'un barème », *EPS*, n°16, juin 1953, pp.10-13.
- Listello, Auguste, « L'athlétisme de l'enfance », in Collectif, *Encyclopédie des sports modernes. L'athlétisme*, tome 2, Genève, Kister, 1956, pp.110-118.
- Listello, Auguste, Clerc, Pierre & Crenn, Roger, « Éducation sportive généralisée », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°3, mai-juin 1949, pp.14-18.
- Listello, Auguste, Clerc, Pierre & Crenn, Roger, *Éducation physique pour tous*, Paris, Amphora, 1964.
- Listello, Auguste, Clerc, Pierre, Crenn, Roger & Schoebel, Émile, *Récréation et éducation physique sportive. Initiation*, Paris, Bourrelier, 1965 (4^{ème} édition).

- Loisel, Ernest, *Rapport sur la doctrine nationale d'EPS*, octobre 1940.
- Loisel, Ernest, *Bases psychologiques de l'éducation physique*, Paris, Bourrelie, 1955 (5^{ème} édition).
- Lucot, Hubert, *Le sport fait-il des surhommes ?*, Paris, Hachette, 1967.
- Maigrot, Joseph, « Cross-country et athlétisme », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°1, janvier 1949, p.23.
- Maigrot, Joseph, « Les stages fédéraux et les entraîneurs », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°26, mars-avril 1953(a), p.18.
- Maigrot, Joseph, « Ce que sera notre action », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°1, mai-juin 1953(b), p.5.
- Maigrot, Joseph, « Athlétisme, jeu d'enfant », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°7, janvier-février 1955(a), pp.10-11.
- Maigrot, Joseph, « L'entraînement des athlètes et la méthode naturelle », *L'éducation physique*, n°3, 3^{ème} trimestre 1955(b), p.59.
- Maigrot, Joseph & Omnès, Gilbert, « La pratique des courses d'obstacles », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°4, juillet-août 1949, pp.8-10.
- Marchand, Robert, *Les athlètes sur le stade*, Paris, Susse, 1944.
- Marcillac, Raymond, *Vingt ans de télé et d'athlétisme*, Paris, ORTF/Solar, 1967.
- Marie, André, « Conférence de presse », *EPS*, n°17, octobre 1953, pp.45-47.
- Marie, Christian, « L'avenir du cross-country scolaire et universitaire », *EPS*, n°78, janvier 1966, p.46-48.
- Mercier, Élie, *L'éducation physique par l'athlétisme (résumés de cours de la FFA)*, Paris, FFA, 1925.
- Mercier, Élie, « L'orientation de l'éducation physique », *Héraclès*, n°3, mai 1946, pages non numérotées.
- Méricamp, Paul, « Épreuves de masse », *L'athlétisme*, n°60, septembre 1948, p.1.
- Méricamp, Paul, « Considérations sur l'athlétisme français », in *L'athlétisme*, n°9, décembre 1953.
- Meyer, Gaston, « Épreuve de masse ? Peut-être...mais surtout la masse à l'épreuve », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°1, mai-juin 1953, p.4.
- Meyer, Gaston, « L'athlétisme du vieux continent est plus laborieux que génial », in *Sport & vie*, n°28, septembre 1958, pp.72-74.
- Meyer, Gaston, *L'athlétisme*, Paris, La table ronde, 1962.
- Meyer, Julien, « Le cross scolaire de Chartres », *EPS*, n°19, 1954, pp.29-32.

- Meyer, Raymond, « En URSS, tout spécialiste est d'abord un athlète complet », in Collectif, *Encyclopédie des sports modernes. L'athlétisme*, tome 2, Genève, Kister, 1956, pp.229-233.
- Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, Direction Générale de la Jeunesse et des Sports, Service du contrôle médical sportif et de la rééducation physique, *Influence des activités physiques et sportives sur le développement intellectuel et physique en milieu scolaire*, 1957.
- Morin, Edgar, *L'esprit du temps : essai sur la culture de masse*, Paris, Grasset, 1962.
- Mourlon, René, *L'athlétisme : courses de vitesse, haies, relais*, Paris, SEIP, 1950.
- Noizet, Gérard, « Étude docimologique sur la correction de l'écrit du baccalauréat », *Bulletin de l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle*, n°4, 1961, pp.257-267.
- Parazols, Pierre, « Contribution à l'organisation de l'éducation physique », *Notes techniques de l'ENSEP*, n°32, avril 1950(a), pages non numérotées.
- Parazols, Pierre, « Groupes de valeur physique et parcours épreuve », *EPS*, n°3, décembre 1950(b), pp.24-26.
- Parazols, Pierre, « Les groupes homogènes », *EPS*, n°27, octobre 1955, pp.11-13.
- Parienté, Robert, « Le nouvel essor de l'athlétisme français...pour que le miracle dure », in *Sport & vie* (spécial athlétisme), supplément au n°89, octobre 1963, pp.4-8.
- Pefferkorn, Maurice & Bellin Du Coteau, Marc, *Les sports athlétiques*, Paris, Flammarion, 1924.
- Perié, Henri, « Le sport », in Dufrasne, Claude (sous la dir.), *Des millions de jeunes*, Paris, Cujas, 1967, pp.207-216.
- Piéron, Henri, *Examens et docimologie*, Paris, Le Seuil, 1963.
- Pierre, François, « La mesure des aptitudes physiques », *Notes techniques de l'ENSEP*, mars 1949, pages non numérotées.
- Pierre, François, « La mesure des aptitudes physiques. Épreuves, barèmes, fiches », *Notes techniques de l'ENSEP*, n°32, avril 1950, pages non numérotées.
- Pierre, François, « L'appréciation de la valeur physique », *EPS*, n°15, avril 1953, pp.3-7.
- Rossini, Marcel, *L'athlète*, Paris, Kléber, 1949.
- Roux, Gaston, « L'éducation physique aux examens », *EPS*, n°18, décembre 1953, p.2.

- Sapin, Jacques, « Pour une évolution du challenge du nombre de cross », *EPS*, n°74, mars 1965, pp.10-12.
- Seurin, Pierre, *Vers une EP méthodique. Principes généraux et progressions d'exercices*, Paris, Fédération Française de Gymnastique Éducative, 1960 (1^{ère} édition 1949).
- Souquet, Pierre, « Politique sportive de l'élite ou de la masse », *L'athlétisme*, n°54, juin 1958, pp.1-3.
- Sprecher, Pierre, « L'angoissant problème des lanceurs en France », *EPS*, n°7, octobre 1951, pp.27-29.
- Sprecher, Pierre, « Pourra-t-on avoir en France des lanceurs de javelot ? », *EPS*, n°9, février 1952, pp.20-23.
- Sprecher, Pierre, « La clé de l'athlétisme ? », *L'entraîneur d'athlétisme*, n°2, juillet-août 1953, p.16.
- Sprecher, Pierre, « Athlétisme scolaire », *EPS*, n°35, mai 1957, pp.37-41.
- Sprecher, Pierre, *Pour une conception moderne de l'entraînement*, Grenoble, CRDP, 1969.
- Talbot, Henri, « Ce que doit être l'initiation sportive à l'école et au lycée », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°4, juillet-août 1949, pp.17-19.
- Talbot, Henri, « Le sport et l'enseignement », *Cahiers techniques et pédagogiques INS*, n°24, novembre-décembre 1952, p.3.
- Talbot Henri, in Letessier, Jean, « Les performances sportives et leurs classements », *EPS*, n°29, 1956, pp.3-6.
- Teissié, Justin, « Essai de systématique », *EPS*, supplément au n°83, novembre 1966.
- Thomas, Roger, « Le cross scolaire », *EPS*, n°14, février 1953, pp.12-15.
- Thooris, Alfred, *La vie par le stade*, Paris, Librairie scientifique Amédée Legrand, 1924.
- Thooris, Alfred (sous la dir.), *La valeur physique de l'homme et son estimation*, Paris, Baillière & fils, 1949.
- Thuriot, André, « Nos problèmes », *EPS*, n°11, juin 1952, p.48.
- Thuriot, André, « Nos problèmes », *EPS*, n°13, décembre 1953, pp.41-42.
- Thuriot, André, « Appréciation de la valeur physique », *EPS*, n°21, juin 1954, p.28.
- Vandervael, Franz, *Analyse des mouvements du corps humain*, Liège, Desoer, 1944.
- Van Lee, Loys, *Athlétisme, sport pur*, Paris, Vigot, 1945.

- Vettier, René (sous la dir.), *L'école publique française*, Paris, Rombaldi, 1952 (3^{ème} édition).
- Villard, Bernard, « L'athlétisme est devenu le sport roi dans la 4^{ème} moderne expérimentale du cours complémentaire de Vanves », *L'athlétisme* n°51, mars 1958, pp.2-3.
- Vivès, Jean, *Guide du jeune athlète*, vol.1, Paris, Bornemann, 1966(a) (8^{ème} édition).
- Vivès, Jean, *Guide du jeune athlète. Hauteur, longueur, triple-saut, perche*, vol.3, Paris, Bornemann, 1966(b) (7^{ème} édition).
- Vivès, Jean & Cettour, Henri, *Tous sportifs. Initiation aux sports athlétiques*, Paris, Didier, 1960.
- Weiss, Paul, *Sport. A philosophic inquiry*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1969.
- Willems, Yvon & De Freine, André, *Sois fort ! Manuel scolaire d'éducation physique*, Bruxelles, De Boeck, 1966.

② Liste des revues consultées

➤ *Bulletin du SNEP*

- Du n°13 (mars-avril 1948) au n°122 (septembre-octobre 1966).
 - *Bulletin du Syndicat National des Professeurs d'Éducation Physique de l'Enseignement Public* n°25, février-mars 1951.
 - *Bulletin du Syndicat National des Professeurs d'Éducation Physique de l'Enseignement Public* n°65, novembre-décembre 1958.
 - *Bulletin du Syndicat National des Professeurs d'Éducation Physique de l'Enseignement Public* n°69-70 juillet-octobre 1959.

➤ *Cahiers techniques et pédagogiques INS*

- Trois numéros pour 1946-1947.
- Du n°1 (janvier 1949) au n°66 (novembre-décembre 1966).
- Tous les articles utilisés et issus de cette revue sont recensés dans le paragraphe ①.

➤ *Chronique du CGEGS*

- *Chronique du CGEGS* n°1 du 15 mars 1942.
- *Chronique du CGEGS* n°3 du 15 mai 1942.

➤ **EPS**

- Du n°1 (juillet-août 1950) au n°90 (janvier 1968).
- Tous les articles utilisés et issus de cette revue sont recensés dans le paragraphe ①.

➤ **Feuille d'information du CGEGS**

- *Feuille d'information du CGEGS* n°1 du 30 juillet 1942.
- *Feuille d'information du CGEGS*, n°11, 8 octobre 1942.
- *Feuille d'information du CGEGS* n°13 du 22 octobre 1942.
- *Feuille d'information du CGEGS* n°16 du 12 novembre 1942.
- *Feuille d'information du CGEGS*, n°18, novembre 1942.
- *Feuille d'information du CGEGS* n°37 du 7 avril 1943.

➤ **Héraclès**

- Du n°1 (mars 1946) au n°43 (février 1950).
 - *Héraclès*, n°1, mars 1946.
 - *Héraclès*, n°4, juin 1946.
 - *Héraclès* n°33, février 1949.
 - *Héraclès* n°40, novembre 1949.

➤ **Informations UFOLEP**

- Du n°2 (octobre 1945) au n°278 (février 1966).
 - *Informations UFOLEP*, n°261, avril 1964.

➤ **Jeunesse et sports informations**

- Du n°1 (juin 1959) au n°7 (décembre 1960).
- Du n°1 (novembre 1961) au n°29 (mai-juin 1967).
 - *Jeunesse & Sports informations*, n°1, juin 1959.
 - *Jeunesse & Sport informations* n°1, novembre 1961.
 - *Jeunesse et Sports informations*, n°3-4, août 1962.

➤ **L'athlétisme**

- Du n°1 (1945) au n°107 (décembre 1952).
 - *L'athlétisme*, n°1, 1945.
 - *L'athlétisme*, n°2, 1945.
 - *L'athlétisme*, n°33, 1^{er} mars 1947.
 - *L'athlétisme* n°54, mai 1948.

- *L'athlétisme* n°81, juillet 1950.
- *L'athlétisme* n°87, décembre 1950.
- *L'athlétisme* n°90, février 1951.
- *L'athlétisme* n°93, mai 1951.
- *L'athlétisme* n°94, juin 1951.
- *L'athlétisme*, n°96, août 1951.
- *L'athlétisme* n°99, décembre 1951.
- *L'athlétisme* n°101, mars 1952.
- *L'athlétisme* n°102, avril 1952.
- *L'athlétisme* n°103, mai-juin 1952.
- *L'athlétisme* n°104, juillet 1952.
- *L'athlétisme*, n°107, décembre 1952-janvier 1953.
- Du n°1 (janvier 1953) au n°151 (décembre 1967).
 - *L'athlétisme* n°3, mars 1953.
 - *L'athlétisme* n°4, avril 1953.
 - *L'athlétisme* n°5, mai 1953.
 - *L'athlétisme*, n°6, juillet 1953.
 - *L'athlétisme*, n°7, août 1953.
 - *L'athlétisme*, n°11, février-mars 1954.
 - *L'athlétisme* n°22, avril 1955.
 - *L'athlétisme* n°25, juillet 1955.
 - *L'athlétisme*, n°27, septembre-octobre 1955.
 - *L'athlétisme*, n°33, mai 1956.
 - *L'athlétisme* n°34, juin 1956.
 - *L'athlétisme*, n°42, avril 1957.
 - *L'athlétisme* n°45, juillet 1957.
 - *L'athlétisme* n°58, novembre 1958.
 - *L'athlétisme*, n°61, mars 1959.
 - *L'athlétisme* n°71, février-mars 1960.
 - *L'athlétisme* n°74, juin 1960.
 - *L'athlétisme* n°85, juin 1961.
 - *L'athlétisme*, n°87, septembre 1961.
 - *L'athlétisme* n°92, février 1962.
 - *L'athlétisme*, n°93, mars-avril 1962.

- *L'athlétisme*, n°102, janvier 1963.
- *L'athlétisme* n°115, avril-mai 1964.
- *L'athlétisme*, n°132, janvier 1966.
- *L'athlétisme* n°141, décembre 1966.

➤ ***L'éducation Physique***

- *L'éducation physique*, Supplément au n°1 du mois de mars 1955.
- *L'éducation physique*, n°3, 3^{ème} trimestre 1955.

➤ ***L'Équipe***

- *Les cahiers de L'Équipe*, Athlétisme 1959.
- *Les cahiers de L'Équipe*, JO Rome 1960.
- *L'Équipe*, 28 octobre 1960.
- *Les cahiers de L'Équipe*, Athlétisme 1962.
- *Les cahiers de L'Équipe*, Athlétisme 1966.
- *Les cahiers de L'Équipe*, Athlétisme 1967.

➤ ***L'entraîneur d'athlétisme***

- Du n°1 (mai-juin 1953) au n°10 (octobre-décembre 1955).
- Tous les articles utilisés et issus de cette revue sont recensés dans le paragraphe ①.

➤ ***L'OSSU***

- Du n°16 (décembre 1946) au n°292 (juin 1961).
 - *L'OSSU* n°16 du 30 décembre 1946.
 - *L'OSSU* n°32 du 15 novembre 1947.
 - *L'OSSU* n°35 du 1^{er} janvier 1948.
 - *L'OSSU* n°43 du 1^{er} mai 1948.
 - *L'OSSU* n°57 du 1^{er} mars 1949.
 - *L'OSSU* n°73 du 15 janvier 1950.
 - *L'OSSU* n°80 du 1^{er} mai 1950.
 - *L'OSSU* n°91 du 1^{er} janvier 1951.
 - *L'OSSU* n°96 du 15 mars 1951.
 - *L'OSSU* n°101 du 1^{er} juin 1951.
 - *L'OSSU* n°106 du 1^{er} novembre 1951.
 - *L'OSSU* n°126 du 15 novembre 1952.
 - *L'OSSU* n°129 du 1^{er} janvier 1953.

- *L'OSSU* n°130 du 15 janvier 1953.
- *L'OSSU*, n°133, 1^{er} mars 1953.
- *L'OSSU* n°141 du 1^{er} juillet 1953.
- *L'OSSU* n°154 du 1^{er} avril 1954.
- *L'OSSU*, n°163, 1^{er} novembre 1954.
- *L'OSSU* n°169 du 1^{er} février 1955.
- *L'OSSU* n°172, du 15 mars 1955.
- *L'OSSU* n°189 du 15 février 1956.
- *L'OSSU* n°197 du 15 juin 1956.
- *L'OSSU* n°234 du 1^{er} juin 1958.
- *L'OSSU* n°254 du 15 juin 1959.
- *L'OSSU* n°284 du 15 février 1961.

➤ ***LIFA, Bulletin d'informations de la Ligue d'Ile de France d'Athlétisme***

- De décembre 1947 à mars 1958.
 - *LIFA* n°22, janvier 1948.
 - *LIFA* n°40, mai 1949.
 - *LIFA* n°78, avril 1953.
 - *LIFA* n°91, 4^{ème} trimestre 1957.

➤ ***Divers***

- *Éducation générale et sports*, Bulletin mensuel du CGEGS, n°14, juillet 1943.
- *Éducation générale et sports*, Bulletin mensuel du CGEGS, n°19, décembre 1943.
- *France Soir* du 10 février 1963.
- *L'Humanité* du 9 décembre 1975.
- *Le Figaro* du 10 juillet 1950.
- *Le Figaro* du 20 décembre 1962.
- *Le Monde* du 11 octobre 1962.
- *Miroir des sports* du 29 juillet 1963.
- *Miroir Sprint*, n°327 du 15 septembre 1952.
- *Miroir sprint*, n°736 du 13 juillet 1960.
- *Miroir sprint*, n°745 du 12 septembre 1960.
- *Notes techniques de l'ENSEP*, n°1, mai 1946.
- *Notes techniques de l'ENSEP*, n°2, juin-juillet 1946.
- *Notes techniques de l'ENSEP*, n°30, novembre 1949.

- *Paris Presse*, 16 octobre 1953.
- *Sport et plein air*, n°128, 15 septembre 1959.
- *Sport & vie*, n°24, mai 1958.
- *Sport mondial*, n°4, juin 1956.
- *Sport mondial*, n°8, octobre 1956.
- *Sport mondial*, n°89, novembre 1963.
- *Sport mondial*, n°116, octobre 1966.

③ **Fonds d'archives consultées**

➤ **Institut Mémoire de l'Édition Contemporaine (Saint-Germain la Blanche Herbe)**

- Fonds Jean-François Brisson

➤ **Centre des archives du monde du travail (Roubaix)**

- Fonds Dole

➤ **Centre des Archives Contemporaines (Fontainebleau)**

- Versement 19770273/3.
 - « La propagande en faveur de l'éducation physique et du sport », commission de la propagande du Haut Comité des Sports. Document daté du 25 novembre 1964.
- Versement 19770273/4.
 - Note du Colonel Joseph Pascot, 1943.
- Versement 19770709/1.
 - Discours de Maurice Herzog au Conseil National des Sports, le 11 avril 1961.
 - Brochure éditée à l'occasion du troisième congrès de l'AIEA, mars 1961.
 - Interview de Maurice Herzog au journal *L'Aurore*. Article non daté, mais probablement de 1962-1963.
 - Herzog, Maurice, « Le sport, école de volonté », retranscription de l'article publié dans le *Bulletin d'information de l'Association Générale de Prévoyance militaire*, 1^{er} trimestre 1961.
- Versement 19770709/6.
 - Règlement technique des épreuves du BSP, juin 1961.
- Versement 19771328/40.
 - Projet de réforme de l'éducation physique, 26 juin 1959.

- Versement 19771328/41.
 - PV de du bureau permanent de l'OSSU en date du 24 janvier 1953.
 - Circulaire n°1943/4 du 11 décembre 1951 relative au respect des horaires dans les centres d'apprentissage.
- Versement 19780581/10-11.
 - Document des services de presse du HCJS.
 - Rapport annuel sur le Brevet Sportif Populaire, session 1955.
 - Document service de presse du HCJS, daté du 25 juin 1960.
- Versement 19780581/12.
 - Rapport du groupe d'étude n°5 sur l'appréciation de la valeur physique et sur le Certificat de Capacité Athlétique.
 - PV de la commission du BSP daté du 31 mai 1966.
 - PV de réunion de la sous-commission scolaire du CCA (8 septembre 1959).
 - PV de la sous-commission technique du BSP en date du 5 décembre 1958.
 - Résumé des critiques de la méthode de cotation complémentaire du BSP formulées par les examinateurs (document non daté, mais très probablement de 1960).
 - Résultats de l'expérience de cotation complémentaire au BSP, en date du 25 novembre 1960.
 - Compte-rendu de l'expérience CCA 1962.
- Versement 19780581/14.
 - Brevet Sportif européen 1946-1976. Dans ce versement, figurent toutes les statistiques relatives au BSP et au BSE.
 - Statistiques BSP par organismes (document non daté).
- Versement 19790794/1.
 - Roux, Gaston, « L'éducation physique aux examens » (document non daté).
 - Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale, session du 23 juin 1953.
- Versement 19790794/3.
 - PV de réunion de la commission permanente de la DGEPS (16 octobre 1953).
- Versement 19790809/1.
 - Dixième annuaire de la FFA (1951).
- Versement 19810154/3-4.
 - PV de la section permanente du conseil de l'éducation populaire et des sports (16 octobre 1953).

- Versement 19810154/5-6.
 - PV de la réunion de la section éducation physique et sport du conseil de l'éducation populaire et des sports (24 octobre 1953).
- Versement 19810165/1.
 - Statistiques des licenciés (1949-1977).
- Versement 19810170/3.
 - Circulaire n°786 EPS/1 du 1^{er} avril 1954.
- Versement 19840524/1.
 - Barèmes du challenge d'athlétisme complet de l'OSSU.
- Versement 19850544/4.
 - Rapport de l'Inspecteur Général R. Andreu relatif à la FFA (15 juin 1965).
- Versement 19860403/1-3.
 - Note du Haut-commissaire à la jeunesse et aux sports adressée aux Recteurs d'académie, portant sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et datée du 28 août 1962.
 - Rapport de l'Inspecteur Pédagogique Principal Hamelin sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 9 juillet 1963.
 - Rapport du Proviseur du Lycée d'État de garçons d'Angoulême sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 27 mai 1963.
 - Rapport du Proviseur du Lycée Pierre Loti de Rochefort sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 9 mai 1963.
 - Rapport du Proviseur du Lycée d'État de garçons d'Angoulême sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 27 mai 1963.
 - Rapport des enseignants du Lycée Technique d'État de Metz sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 6 août 1963.
 - Rapport de Monsieur Boule, professeur d'EP au lycée de Montélimar sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 12 juillet 1963.
 - Rapport de Madame Sprecher, professeur d'EP au lycée Jules Ferry de Chambéry sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 21 juin 1963.
 - Rapport du Proviseur du Lycée mixte de Chasseneuil sur l'expérimentation d'une fiche scolaire d'EP et daté du 28 mai 1963.
 - Projet de livret scolaire d'EP du groupe d'études techniques de la réforme de l'éducation physique et des sports, 1^{er} avril 1960.

- Versement 19860446/2.
 - INS, *Projet de doctrine d'éducation sportive*, établi par l'Institut National des Sports, 1945.
- Versement 19860446/3.
 - Rapport de la commission de réforme du sport scolaire et universitaire.
- Versement 19860446/16.
 - Lettre d'André Gardien adressée à la DGJS, datée du 26 décembre 1957.
- Versement 19860449/7.
 - Circulaire d'application des arrêtés du 10 août 1967 portant sur l'organisation des épreuves sportives dans les différents concours et examens scolaires.
- Versement 19870110/341.
 - PV de l'assemblée générale de l'OSSU en date du 24 octobre 1954.
 - PV du bureau permanent de l'OSSU du 15 février 1958.
- Versement 19870192/27.
 - Annexe au PV de la séance de l'Assemblée Nationale du 10 janvier 1963.
- Versement 19880242/1.
 - Instructions sur l'organisation des épreuves physiques du baccalauréat 1945.
 - Projet d'arrêté visant à créer une épreuve d'éducation physique au BEPC (1953).

④ Textes officiels

- Décret du 26 mars 1941.
- IO du 1^{er} juin 1941.
- IO du 1^{er} octobre 1945, BOEN n°49 de 1945, pp.3343-3350.
- IO du 20 juin 1959.
- Circulaire n°1416 EPS-3 du 19 décembre 1959.
- Circulaire du 21 août 1962.
- Arrêtés du 10 août 1967, BOEN n°41 du 2 novembre 1967, pp.2595-2622.
- Circulaire du 19 octobre 1967, BOEN n°41 du 2 novembre 1967, pp.2588-2595.
- Brevet Sportif Populaire, règlements édition 1937 à 1967.

PRINCIPAUX SIGLES UTILISÉS

- **AEFA** : Amicale des Entraîneurs Français d’Athlétisme
- **AIEA** : Association Internationale des Entraîneurs d’Athlétisme
- **AOF** : Afrique Occidentale Française
- **APS** : Activité Physique et Sportive
- **APPN** : Activités Physiques de Pleine Nature
- **AS** : Association Sportive
- **ASSU** : Association Sportive Scolaire et Universitaire
- **BEP** : Brevet d’Études Professionnelles
- **BEPC** : Brevet d’Études du Premier Cycle
- **BNF** : Bibliothèque Nationale de France
- **BOEN** : Bulletin Officiel de l’Éducation Nationale
- **BSN** : Brevet Sportif National
- **BSP** : Brevet Sportif Populaire
- **BSS** : Brevet Sportif Scolaire
- **CAC** : Centre des Archives Contemporaines de Fontainebleau
- **CAMT** : Centre des Archives du Monde du Travail de Roubaix
- **CAP** : Certificat d’Aptitude Professionnelle
- **CAPEPS** : Certificat d’Aptitude au Professorat d’Éducation Physique et Sportive
- **CAPES** : Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire
- **CCA** : Certificat de Capacité Athlétique
- **CEA** : Cercle d’Études Athlétisme
- **CEG** : Collège d’Enseignement Général
- **CEP** : Certificat d’Études Primaires
- **CES** : Collèges d’Enseignement Secondaire
- **CET** : Collèges d’Enseignement Technique
- **CGEGS** : Commissariat Général à l’Éducation Générale et Sportive
- **CIO** : Comité Olympique International
- **CNMA** : Collège National des Moniteurs et Athlètes
- **CNOSEF** : Comité National Olympique et Sportif Français
- **CREGS** : Centres Régionaux d’Éducation Générale et Sportive

- **CREPS** : Centres Régionaux d'Éducation Physique et Sportive
- **CSEN** : Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale
- **CTD** : Conseiller Technique Départemental
- **CTR** : Conseiller Technique Régional
- **CTSO** : Commission Technique Sportive et d'Organisation
- **DDJS** : Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports
- **DGEPS** : Direction Générale de l'Éducation Physique et des Sports
- **DGJS** : Direction Générale de la Jeunesse et des Sports
- **DRJS** : Direction Régionale de la Jeunesse et des Sports
- **DTN** : Directeur Technique National
- **EGS** : Éducation Générale et Sportive
- **ENEP** : École Nationale d'Éducation Physique
- **ENEPS** : École Nationale d'Éducation Physique et Sportive
- **ENSEP** : École Normale Supérieure d'Éducation Physique
- **EPS** : Éducation Physique et Sportive
- **FFA** : Fédération Française d'Athlétisme
- **FFEP** : Fédération Française d'Éducation Physique
- **FNSU** : Fédération Nationale du Sport Universitaire
- **FSGT** : Fédération Sportive et Gymnique du Travail
- **GEA** : Groupement des Entraîneurs d'Athlétisme
- **HCJS** : Haut Commissariat à la Jeunesse et aux Sports
- **IAAF** : International Association of Athletics Federations
- **IA-IPR** : Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional
- **ICU** : International Cross-country Union
- **IEN** : Inspecteur de l'Éducation Nationale
- **IG** : Inspection Générale
- **IGEN** : Inspecteur Général de l'Éducation Nationale
- **INA** : Institut National de l'Audiovisuel
- **INRP** : Institut National de Recherche Pédagogique
- **INS** : Institut National des Sports
- **INSEP** : Institut National du Sport et de l'Éducation Physique
- **IO** : Instructions Officielles
- **IREP** : Institut Régional d'Éducation Physique
- **JO** : Jeux Olympiques

- **LFEP** : Ligue Française d'Éducation Physique
- **LIFA** : Ligue d'Ile-de-France d'Athlétisme
- **MEN** : Ministère de l'Éducation Nationale
- **MJC** : Maison des Jeunes et de la Culture
- **OSSU** : Office du Sport Scolaire et Universitaire
- **OTAN** : Organisation du Traité de l'Atlantique Nord
- **PCF** : Parti Communiste Français
- **PUC** : Paris Université Club
- **PV** : Procès Verbal
- **RCF** : Racing Club de France
- **SF** : Stade Français
- **SNEP** : Syndicat National des professeurs d'Éducation Physique
- **UFOLEP** : Union Française des Œuvres Laïques d'Éducation Physique
- **UGSEL** : Union Générale Sportive de l'Enseignement Libre
- **UNSS** : Union Nationale du Sport Scolaire
- **URSS** : Union des Républiques Socialistes Soviétiques
- **USA** : United States of America
- **USEP** : Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré
- **USFSA** : Union des Sociétés Françaises de Sports Athlétiques
- **VARF** : Vitesse, Adresse, Force, Résistance

LISTE DES ANNEXES

- **Annexe 1**
 - Épreuve du 3x500m du baccalauréat. BOEN n°25 du 20 juin 2002.

- **Annexe 2**
 - Épreuve du 3x500m du baccalauréat. BOEN n°31 du 6 septembre 2007.

- **Annexe 3**
 - Épreuve du 2x150m haies du baccalauréat. BOEN n°31 du 6 septembre 2007.

- **Annexe 4**
 - Liste des épreuves d'athlétisme du programme olympique.

- **Annexe 5**
 - Convention cadre signée entre le ministère de l'Éducation nationale et la Fédération Française d'Athlétisme, le 25 mai 2010.

- **Annexe 6**
 - Grille d'entretien pour le recueil des témoignages.

- **Annexe 7**
 - Témoignage de Robert Rongy, recueilli à Grenoble le 13 avril 2011.
 - Témoignage de Pierre Trouillon, recueilli à Grenoble le 13 avril 2011.
 - Témoignage de Robert Vaussenat, recueilli à Grenoble le 10 octobre 2011.

- **Annexe 8**
 - Statistiques des licences FFA.

- **Annexe 9**
 - Programmation générale de l'EPS (IO 1967).

- **Annexe 10**
 - Proposition d'un programme d'athlétisme pour l'enseignement secondaire, d'après André Leroy et Jean Vivès (1949).

- **Annexe 11**
 - Liste des membres du Cercle d'Étude Athlétisme de l'ENSEP (1967).

- **Annexe 12**
 - Table de cotation des performances sportives Jean Letessier (édition 1957).

- **Annexe 13**
 - Entretien avec Jean-Pierre Cleuziou sur la table Letessier, réalisé à Ivry sur Seine le 10 mai 2011.

- **Annexe 14**
 - Effectifs des licenciés dans les différentes fédérations sportives scolaires et affinitaires (1949-1967).

- **Annexe 15**
 - Médailles françaises au Jeux Olympiques et aux championnats d'Europe d'athlétisme (1946-1966).

Annexe 1 – Annexe 2 – Annexe 3

- Épreuve du 3x500m du baccalauréat – BOEN n°25 du 20 juin 2002
- Épreuve du 3x500m du baccalauréat – BOEN n°31 du 6 septembre 2007
- Épreuve du 2x150m haies du baccalauréat – BOEN n°31 du 6 septembre 2007

Annexe 4

Liste des 26 épreuves d'athlétisme du programme olympique

- **Courses**

- 100m
- 200m
- 400m
- 800m
- 1.500m
- 5.000m
- 10.000m
- Marathon
- 110m haies (H)
- 100m haies (F)
- 400m haies
- 3.000m steeple
- 20km marche
- 50km marche (H)
- 4x100m
- 4x400m

- **Sauts**

- Hauteur
- Perche
- Longueur
- Triple-saut

- **Lancers**

- Marteau
- Poids
- Disque
- Javelot

- **Épreuves combinées**

- Heptathlon pour les femmes
 - 100m haies, hauteur, poids, 200m
 - Longueur, javelot, 800m
- Décathlon pour les hommes
 - 100m, longueur, poids, hauteur, 400m
 - 110m haies, disque, perche, javelot, 1.500m

Annexe 5

Convention MEN – FFA (25 mai 2010)

Annexe 6

Grille d'entretien pour le recueil des témoignages

Nom/Prénom du témoin –

Date, lieu et heure de l'entretien –

➤ Présentation de mon objet d'étude pour centrer le témoin sur ce qui sera discuté et lui éviter de trop s'éloigner (rester vague) – « *Je travaille sur l'athlétisme scolaire, pour une période allant de 1945 à la fin des années 1960. Pour résumer, je tente de me faire une idée assez précise de ce que pouvait être l'enseignement de l'athlétisme en milieu scolaire, à la fois sur le plan des pratiques (Quelles disciplines ? Sous quelles conditions d'enseignement ?), mais aussi au niveau des examens (baccalauréat plus précisément) et du sport scolaire (formules de compétitions, BSP, triathlons, cross...). Je vais donc globalement vous interroger sur la façon dont l'athlétisme était dispensé dans le cadre de l'EP et du sport scolaire et sonder vos souvenirs sur le sujet* ».

➤ Bien situer la période temporelle (1945-1967) en resituant quelques dates clefs sur l'athlétisme :

- Instauration du BSP en 1937
- Les champions de l'athlétisme... de Mimoun/Ostermeyer à Jazy/Besson
- Plan de rénovation de l'athlétisme en 1953
- Mise en place d'une épreuve d'EP obligatoire au baccalauréat en 1959
- Les dirigeants en place à la FFA
 - Paul Méricamp (1944/53)
 - Raymond Sergeant (1954/57)
 - Pierre Tonelli (1957/67)
 - + Robert Bobin, DTN entre 1959 et 1973

1 – Parcours personnel

- Qu'est-ce qui vous a amené à vous intéresser à l'enseignement de l'athlétisme ? À partir de cette question initiale, remonter jusqu'à la scolarité du témoin (car c'est très certainement à l'école que le témoin a découvert cette pratique, ce qui me permettra de revenir sur son état civil si cela s'avère nécessaire).
 - o Date de naissance
 - o Qualifications professionnelles (grades, brevets sportifs, parcours d'études...)
 - o Parcours professionnel (établissements fréquentés, responsabilités pédagogiques...)
 - o Parcours sportif athlétique
 - o Responsabilités éventuelles au niveau de l'athlétisme (fédéral, scolaire, universitaire...)

2 – Formation didactique et pédagogique sur l'athlétisme

- Demander quelle est LEUR définition de l'athlétisme, de l'athlétisme scolaire
- Quels manuels sur l'athlétisme ou revues ont construit votre formation d'enseignant d'EPS au niveau de l'athlétisme ? Quels sont les auteurs ou formateurs qui ont été les plus déterminants pour vous ? (Vivès, Listello, Baquet...)
- Autres ouvrages (cad autres que l'athlétisme, pédagogie générale, autres sports, etc.)
- Avez-vous suivi des stages de formation sur l'athlétisme ? Où ? Quand ? Avec quels formateurs ? Quelle durée ? Quelles exigences ? Quelles institutions de référence ?
- Comment se déroulaient les séances d'athlétisme avec les élèves ? (épreuves privilégiées, conditions matérielles, prise de performance...). Ne pas oublier de distinguer filles et garçons.
- Cette activité était-elle souvent utilisée ? Quelle place tenait-elle vis-à-vis des autres APS ?
- Quels axes de travail étaient privilégiés ? (technique, jeu, analytique, global ...)
- Quelle est la place accordée aux aptitudes en athlétisme selon vous ?
- Utilisiez-vous la méthode naturelle en classe ? Si oui, en faisiez-vous usage lors des séances d'athlétisme ? Comment différenciez-vous les deux ?
- Avez-vous participé à d'éventuelles expériences pédagogiques (république des sports, formation continue...) ?

- Quel a été votre véritable rôle dans l'élaboration des IO de 1967 ? Quelle était votre attitude par rapport aux textes officiels, aux contenus d'enseignement imposés ?

3 – Les examens et la Table Letessier

- Comment évaluiez-vous les élèves en athlétisme ? Avec quels outils ? Existe-t-il de l'échec en athlétisme ? Si oui, quelles sont ses différentes formes ? Poids des déterminismes sociaux, sexuelles, etc. ?
- La performance était-elle seule prise en compte ? Demander leur LEUR définition de LA performance ? Dans le cadre scolaire est-ce lancer loin ou lancer bien ? Quelle est leur avis sur la place de la technique dans l'enseignement de l'athlétisme ?
- La table Letessier était-elle le seul instrument existant pour évaluer les élèves en athlétisme ? Comment l'utilisiez-vous ? (amener un exemplaire) À quelles occasions ?
- Les élèves l'utilisaient-ils en cours de séance ? Comment ? Dans quel but ?
- La table Letessier vous semblait-elle être un outil fiable et juste ? Pourquoi ? En perceviez-vous certaines limites ou incohérences ?
- Quels souvenirs gardez-vous des épreuves d'athlétisme au baccalauréat ? Comme candidat ? Comme enseignant ?
- Comment les élèves y étaient-ils préparés ?

4 – Les épreuves de masse

- Gardez-vous des souvenirs sur l'organisation et le déroulement des épreuves du BSP ? Les élèves y accordaient-ils une grande importance ?
- Gardez-vous des souvenirs sur l'organisation et le déroulement des épreuves de cross ?
- Gardez-vous des souvenirs sur l'organisation et le déroulement des épreuves de triathlons scolaires BSP ? Plus généralement, quelle est votre opinion sur le rôle du sport scolaire dans la diffusion de l'athlétisme à l'école ?
- Gardez-vous des souvenirs sur l'organisation et le déroulement des coupes de la jeunesse ?
- Existait-il d'autres épreuves de masse scolaires ? Lesquelles ?
- Ces épreuves de masse avaient-elles du succès ? (participation, enthousiasme des élèves...) Des conflits survenaient-ils parfois entre les élèves ou entre les enseignants ?

- La préparation de ces épreuves tenait-elle une place importante dans le cadre des séances d'EP ? Comment les élèves ne participant à aucune compétition réagissaient-ils ?
- Organisez-vous des rencontres interclasses ou inter-établissements sur la base d'épreuves d'athlétisme ? Quelles formules mettiez-vous alors en place ?
- Existait-il des relations fréquentes entre l'école et le club d'athlétisme ? Par l'intermédiaire de qui et sous quelles conditions ?

➤ Bibliographie consultée pour construire le questionnaire :

- Martin, Jean-Luc, « Archives orales et histoire de l'EP depuis 1945 », in Bosman, Françoise, Clastres, Patrick & Dietschy, Paul, *Le sport de l'archive à l'histoire*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2006, pp.281 à 290.
- Michon, Bernard & Caritey, Benoît, « Histoire orale d'une profession : les enseignants d'éducation physique », in *Spirales* n°13/14, 1998, pp.11-32.

Annexe 7

Témoignages

- Robert Rongy, entretien réalisé à Grenoble le 13 avril 2011.
- Pierre Trouillon, entretien réalisé à Grenoble le 13 avril 2011.
- Robert Vaussenat, entretien réalisé à Grenoble le 10 octobre 2011.

Les retranscriptions ci-dessous font figurer les corrections apportées par les témoins.

ROBERT RONGY

(Entretien réalisé à Grenoble le 13 avril 2011)

Avant de commencer, pouvons-nous revenir un peu sur votre parcours personnel ?

Je suis sorti de l'ENSEP en 1956, après y être entré en 1953. Immédiatement après, je suis nommé au CREPS de Dijon, jusqu'en 1959. En 1960, J'accepte d'occuper l'un des tous premiers postes de Conseiller Pédagogique auprès de l'enseignement primaire. J'étais pourtant un peu mal à l'aise d'avoir pris ma carrière à l'envers et d'être Conseiller Pédagogique alors que je n'avais encore jamais enseigné. J'ai écrit à Raymond Boisset, Inspecteur Général, pour lui exprimer mon sentiment et lui demander une nomination en établissement scolaire, pour combler cela. Ma demande a été entendue et j'ai donc été nommé au lycée de Vaucanson, où je suis resté six ans, de 1962 à 1968. Ensuite, je suis parti sur l'IREP de Grenoble.

Qu'est-ce qui vous a poussé vers l'athlétisme ?

A l'origine, j'étais athlète (lanceur) et basketteur. J'ai dû choisir et je me suis surtout intéressé aux lancers. Mon premier contact avec l'athlétisme remonte au lycée. J'étais un lanceur de niveau régional. Au lycée, j'ai fait beaucoup d'athlétisme. Après, jusqu'à l'Ecole Normale d'Instituteurs, je n'ai pas eu de professeurs marquants. C'était surtout par le biais du club que je pratiquais. A l'ENSEP, il y a eu Jean Vivès, évidemment. Il était le plus connu d'entre tous et avec lui, on se régalaient. C'était un gars intelligent. En lancer, il y avait Justin Tessié. Il était extraordinaire, très bon pédagogue, bien qu'il ne soit pas du tout athlète. Il nous a enseigné le disque de manière remarquable. Plus tard, il a été nommé directeur du CREPS de Poitiers. Au javelot, nous avions Ricard, handballeur, mais il enseignait le javelot « par défaut » ! Gilbert Omnès aussi était très bon sur les haies. Il était très pédagogue. Quant aux ouvrages, celui d'André Leroy et Jean Vivès était un classique, en plus de toute la littérature diffusée par la fédération.

Et Maurice Baquet ?

Son héritage s'est fait à travers d'autres personnes. Mais il a apporté beaucoup en matière de formation sportive. Je ne l'ai pas connu personnellement, mais c'était un véritable pionnier. A l'ENSEP, on n'en entendait pourtant pas vraiment parler. Il était de l'autre côté de la barrière, c'est-à-dire de l'INS, et je crois que Jean Vivès et lui ne s'entendaient pas vraiment.

Et Auguste Listello ?

Très bien ! Avec lui, il y avait beaucoup de formes jouées, de relais. Avec Baquet, ce sont des pionniers, bien que je n'ai connu ni l'un, ni l'autre. Listello présente cependant les choses de manière bien plus pédagogique que Baquet.

Faisiez-vous encore de la Méthode Naturelle à l'ENSEP ?

Oui, même si nous étions bien plus attirés par le sport. Pour moi, la Méthode Naturelle telle que nous la pratiquions, c'est à dire en plateau, ne voulait rien dire. C'était affreux, rébarbatif et démodé. En nature oui, ça signifie quelque chose, mais pas en plateau. A Vaucanson, nous ne faisons pas pratiquer la Méthode Naturelle aux élèves. La gymnastique telle que je l'avais apprise (exercices préparatoires + gymnastique d'application) ne me servait guère. Je ne la conservais que pour l'enseignement de la gymnastique. C'est comme ça que nous l'avait enseigné Lagisquet et je trouvais ça très bien. J'ai vraiment été imprégné de ça pour la gymnastique, mais pour le reste, c'est le sport qui a été adopté.

A Vaucanson, quelles étaient les conditions humaines et matérielles pour enseigner ?

Elles étaient excellentes (gymnase, vestiaires, douches, grande et petite salle...). J'avais même réussi à tracer un parcours d'un kilomètre pour entraîner les gamins au cross. L'équipe pédagogique était de grande qualité. Les collègues étaient solides et compétents. On avait un programme qui nous permettait de faire souvent des rencontres interclasses. Vaucanson était un lycée technique où l'on disposait de 4h d'EP (1 heure d'athlétisme, 1 heure de gymnastique et 2 heures pour les sports collectifs), ce qui était exceptionnel pour l'époque. Ça l'était d'autant plus que nos effectifs étaient relativement faibles (25 élèves par classe environ). De plus, l'administration était de notre côté et nous soutenait dans ce que nous entreprenions en matière de rencontres sportives. Bref, les conditions étaient idéales pour faire du bon travail. Par ailleurs, avec mes collègues Louis Laurin (lycée Champollion) et Pierre Trouillon (lycée de La Mure), nous étions entraîneurs au Grenoble Université Club Athlétisme. On se voyait très souvent les uns les autres et nous travaillions sur des progressions, sur les contenus de nos cycles. Très souvent, nous faisons aussi des rencontres inter-établissements. Mais à l'intérieur de Vaucanson, le travail avec les collègues consistait surtout dans les interclasses. On était également très investis dans le cross, notamment sur le challenge du nombre, qui était une compétition très importante. C'est elle qui ouvrait traditionnellement la saison de cross et on y préparait nos élèves. On avait même construit une programmation pour cela. Si quelques collègues y étaient réticents, la plupart y adhéraient. En

1965/1966, 732 élèves de Vaucanson ont participé à ce challenge du nombre. C'est vrai que tous les élèves n'étaient pas volontaires pour y participer, mais nous rusions un peu en leur promettant des bonifications sur leur note d'EP. Le volontariat n'était donc pas total, mais ça faisait partie du jeu. Les élèves s'entraînaient par groupes de valeur sur le parcours que j'avais tracé et que j'avais jalonné tous les 50m, dans le but de travailler la notion d'allure de course. A l'étape suivante, aux départementaux de cross, 199 élèves ont participé cette même année. A ce stade tous étaient volontaires. Mais le challenge du nombre restait une étape importante car plus nous avions de participants et plus nous pouvions espérer recruter pour les étapes suivantes (départementaux, régionaux...). En cross comme dans d'autres épreuves de masse (rugby, handball), nous avions de bons résultats. L'été, quand les rencontres de sports collectifs s'achevaient, on avait des rencontres interclasses d'athlétisme, sur la base d'épreuves réduites (une course, un saut, un lancer). Les élèves étaient classés par points attribués selon la place. Je ne crois cependant pas que nous ayons fait de la « championnate ». Nous étions même assez vigilants là-dessus. Néanmoins, j'avais quand même affiché un tableau dans le couloir du lycée, sur lequel les élèves étaient classés selon les performances qu'ils avaient réalisées. Cela accroissait la motivation de nos élèves, que nous cherchions aussi à amener vers le club. Ce fut notamment le cas de Christian Nicollo, élève de Louis Laurin, qui a participé aux Jeux Olympiques de 1968, et de Paul Genevet, qui a fait les Jeux de Rome en 1960. Ces deux là sont des purs produits des lycées Grenoblois. A l'époque, les championnats d'académie avaient lieu le jour de l'ascension. C'était une grande fête ! La liaison collège/club était évidente et cela pouvait apparaître comme une promotion que d'accéder au GUC. Nous étions une douzaine de profs de gym à entraîner parallèlement au GUC. Cette organisation interne à l'établissement n'était cependant pas commune. Nos réalisations avaient été remarquées et on m'avait même demandé d'aller en témoigner à Paris, le même jour que Jacques De Rette l'a fait pour sa « République des Sports » de Calais. La présence de Roger Delaubert a également été un moteur extraordinaire pour nous. Il savait nous doper ! C'est lui qui nous a d'ailleurs mis dans le coup pour rédiger les Instructions Officielles de 1967 concernant l'athlétisme, qui entérinaient les pratiques sportives dans les programmes. En réalité, nous faisons pratiquer du sport à nos élèves depuis bien longtemps déjà. Après, les années 1960/1970 ont représenté l'âge d'or de l'athlétisme à l'école. A Grenoble, tout le monde en faisait. Comme les instructions officielles imposaient l'athlétisme et que la concurrence d'autres activités comme le plein air était moindre, on en pratiquait partout dans les établissements scolaires. Gymnastique, athlétisme et sports collectifs étaient

incontournables. L'athlétisme était considéré comme le sport fondamental de l'homme : courir, sauter, lancer... idée que personne ne remettait en cause.

C'était un « Sport de base » ?

L'expression a été tellement utilisée qu'elle a fini par ne plus rien vouloir dire. Elle a perdu de sa valeur. La base de l'activité physique, c'est vrai que c'est courir, sauter et lancer. Mais il y a d'autres activités que l'athlétisme qui sont susceptibles d'être le support de l'éducation motrice.

Au niveau pédagogique, comment cela se passait-il ?

La pédagogie traditionnelle était présente. On démontrait le geste et le gamin était invité à le répéter. Ce n'était pas forcément ce que l'on demandait tout le temps aux élèves, mais sur le plan fédéral, il faut bien reconnaître que la précision technique comptait beaucoup. Même si les pédagogies nouvelles sont arrivées, il faut se rappeler qu'en athlétisme, il faut quand même enseigner des choses justes. On doit trouver d'abord ce qui est essentiel, le rythme par exemple, plus que la forme. Ce qui m'a déconcerté, ce sont les collègues qui sont tombés à tombeaux ouverts dans les pédagogies nouvelles, où il fallait tout laisser découvrir aux élèves. Autant je suis contre l'enseignement d'un geste stéréotypé, autant je pense qu'il y a des fondamentaux dans le geste que l'élève ne peut pas toujours découvrir. Il faut donc forcément le guider. Pour cela, il doit disposer d'un minimum d'indications. Ce n'est pas l'imitation du geste de haut niveau qui compte pour des débutants, mais l'appui sur un geste global simplifié. Au poids, par exemple, il faut intégrer la poussée de l'engin, coude levé à hauteur d'épaule. Au disque, il faut apprendre à faire planer l'engin sur le plan horizontal, à le faire ricocher au sol. L'analytique ne fonctionne pas. Il faut faire un geste global simplifié. Ce qui m'a beaucoup gêné dans l'évolution pédagogique, c'est que les collègues sont allés trop loin dans la découverte du geste par l'élève. Lorsque j'ai participé au stage organisé par Robert Mérand à Sète, j'ai été complètement dépassé par le fait que l'approche théorique dominait trop les choses, par rapport à la dimension pédagogique. En plus, les collègues étaient réticents à prendre les enfants en mains. La préparation des contenus des séances n'intéressait finalement pas grand monde chez les adeptes du stage. Je suis revenu de là-bas complètement démoralisé ! Robert Mérand avait fait du très bon boulot, mais il est trop parti sur la dimension théorique et cela remettait énormément de choses en question sur notre pratique habituelle. On était déboussolé. L'abstraction pédagogique était telle que je ne m'y retrouvais plus.

Comment évaluait-on les élèves ?

En athlétisme, on évaluait seulement la performance, avec des barèmes adaptés. Noter autre chose en athlétisme ne signifie rien pour moi. Il existe tellement d'autres spécialités sur lesquelles on évalue autre chose que la performance qu'en athlétisme, elle se suffit à elle-même. Les barèmes du bac étaient bien faits et on s'appuyait dessus. Autrement, on les adaptait.

Vous utilisiez la table Letessier ?

Letessier était certainement un bon matheux, mais peut-être pas un bon prof de gym ! Pour moi, c'était un problème insoluble de vouloir noter toutes les performances (du débutant au haut niveau) sur la base d'une même table de cotation. Les écarts étaient très grands entre le haut niveau et l'élève moyen. Du coup, le « ventre mou » de la classe était peu discriminé. Mais je ne me souviens pas avoir eu de problème particulier concernant la notation des élèves.

Avez-vous passé ou fait passer les épreuves du Brevet Sportif Populaire ?

Je ne l'ai pas passé, mais je l'ai fait passer quand je suis arrivé à Grenoble, en 1959. On donnait les résultats à la direction régionale, mais je ne m'en rappelle plus très bien. Je me souviens que l'ambiance était bon enfant et que nous n'étions pas très regardant, notamment quand l'élastique au saut en hauteur bougeait un peu.

Selon vous, quel rapport l'athlétisme entretient-il vis à vis des aptitudes ?

Ce sont des élèves qui présentent des difficultés dont il faut s'occuper le plus. Il ne faut pas les dégoûter. C'est la raison pour laquelle j'aimais beaucoup enseigner les haies, car on pouvait faire varier les distances et les hauteurs et s'adapter à chacun. Les examens c'est une chose, c'est à la fin. Mais au niveau de la classe, il faut évidemment tenir compte du travail fourni. Les élèves qui bossent, il faut aussi les récompenser. Le petit qui est d'un niveau moyen mais qui persévère, qui bosse et qui n'est pas forcément doué jeune peut aussi réussir et finir par percer. C'est en général beaucoup moins vrai pour le minime qui est doué et qui ne travaille pas par la suite. C'est sûr qu'il faut un minimum de dons, mais ça ne suffit pas. Le travail est essentiel et on le disait aux élèves.

Pourriez-vous définir l'athlétisme scolaire ?

C'est un athlétisme où la part ludique doit être beaucoup plus importante que dans le club. Au club, on y vient volontairement, on est motivé. A l'école ce n'est pas forcément le

cas. Il faut que l'activité soit présentée de façon plus ludique et ne pas embêter les élèves avec des choses qui sont trop techniques. Il ne faut pas que ça devienne une brimade. Il faut que ce soit joyeux. On peut notamment utiliser les jeux.

PIERRE TROUILLON

(Entretien réalisé à Grenoble le 13 avril 2011)

Qu'est-ce qui vous a amené à vous intéresser à l'athlétisme ?

Ça s'est fait durant ma jeunesse. J'étais interne à partir de l'âge de 9 ans et j'étais un enfant assez dynamique. L'envie de bouger et de me confronter m'a poussé vers le sport. Ma première confrontation avec l'athlétisme a eu lieu à l'école, quand j'étais au lycée. On avait une grande cour de récréation et c'est grâce à ces récréations que j'ai pu faire du sport. On est là en 1946 et on jouait au foot avec les grands. Les courses, sauts et lancers, c'était pendant les deux séances hebdomadaires de 30 minutes que nous avions en EP. Je faisais tout ce qui se présentait comme activité le jeudi (tennis de table, cross, athlétisme, foot...). A l'école primaire, je n'ai pas fait d'EP, rien du tout. C'est au lycée que j'ai commencé. Vers 12 ans, j'ai passé le Brevet Sportif Populaire et je le repassais chaque année. C'était un plaisir d'y aller. Je réussissais et je me souviens même des performances à réaliser pour avoir le BSP supérieur (moins de 13'' au 100m ; 1,40m en hauteur, le 1000m en moins de 3'20, 8m au poids de 7kg et un grimper de 3m bras seuls). Mais quand j'étais prof, je ne me souviens pas l'avoir fait passer. Ça existait sûrement encore, mais je n'ai pas de souvenir.

Vous souvenez-vous de la manière dont se déroulait le saut en hauteur ?

Oui. L'élastique était mis à la limite à franchir et si on réussissait, c'était terminé. On arrêtait.

Sinon, j'ai passé les épreuves physiques du bac en 1955. Là, c'était différent. Il s'agissait d'épreuves sur barème et il fallait sauter le plus haut possible.

Vous souvenez-vous des épreuves ?

Un 100m, je crois me souvenir. En tous cas, vitesse, hauteur et poids...les épreuves classiques quoi !

Quels ouvrages utilisiez-vous dans le cadre de votre formation ?

J'étais à Strasbourg entre 1956 et 1959. On n'avait pas de bibliographie. Le livre d'André Leroy et de Jean Vivès était une référence, mais sinon, on se débrouillait. C'est tout ce dont je me souviens. Nos formateurs n'étaient pas des spécialistes d'athlétisme. Les cahiers de l'athlétisme de la FFA, j'ai découvert ça plus tard. Jean Vivès était un gars qui passait pour un « branleur », alors que c'était un gars totalement dévoué à l'EPS. C'était un gars bien, un

ancien bon coureur de 100m. Il n'a pas été marquant dans ma trajectoire, mais je l'ai apprécié. Il était très compétent sur l'entraînement.

Et après Strasbourg ?

J'ai été nommé à Sarguemines en 1959. J'y suis resté un an avant de partir au service militaire de 1960 à 1962. Puis j'ai atterri au lycée de la Mure, où je suis resté de 1962 à 1969, avant l'UFRAPS de Grenoble, de 1969 à 1997.

Pourriez-vous définir l'athlétisme scolaire ?

C'est une pratique sportive de compétition où on essaye de repousser ses limites. La notion de performance est essentielle.

Y avait-il une dimension technique dans les leçons ?

Quand j'étais étudiant, oui ! On travaillait beaucoup sur la technique, mais à vrai dire, je ne m'en souviens pas tellement de tout ça. On pratiquait ce qu'il était nécessaire de préparer pour passer le concours, même si ça n'avait pas grand-chose à voir avec ce que nous allions faire par la suite avec les élèves en EP. Mais avec les élèves aussi le modèle technique était privilégié. C'était l'essentiel des leçons.

Et les élèves en difficulté ? Comment vivaient-ils cela ?

C'est difficile à dire. Généralement, on adaptait les conditions de l'épreuve et on utilisait des barèmes adaptés. Mais l'essentiel était de s'entraîner pour courir le plus vite possible, sauter loin... On évaluait la performance et rien d'autre, rien sur la maîtrise technique ou autre ! Quand j'étais au lycée de La Mure, on organisait des compétitions interclasses et inter-établissements avec des progressions bien définies. Il y avait d'abord la compétition intergroupe à l'intérieur de la classe, puis l'interclasse, les championnats du lycée, puis ceux du district, qui étaient une sélection pour participer ensuite aux départementaux.

Suiviez-vous des stages de formation ?

Oui, mais c'est arrivé plus tard. Notre formation s'est améliorée à partir de ce qu'ont organisé les CTR (Albert Rivet, puis Robert Vaussenat).

Vous arrivait-il de faire pratiquer de la Méthode Naturelle ?

Je n'en ai jamais fait pratiquer et je n'en ai jamais vu en faire pour pratiquer l'athlétisme. J'ai fait faire de la quadrupédie dans les séances de rugby, mais pas pour de l'athlétisme.

Pouvez-vous revenir sur votre participation aux IO de 1967 ?

Roger Delaubert, alors IPR à Grenoble, nous avait contactés pour ça, par l'intermédiaire de Robert Vaussenat, qui avait du être en contact avec lui quand il était à Houlgate. On est parti de ce qu'on faisait dans nos bahuts et on a simplement cherché à voir ce qui pourrait être fait ailleurs...un minimum dans les courses, sauts et lancers. On était sur une orientation sportive, mais aucune priorité particulière n'était donnée à l'athlétisme. Ce qui me plaisait, c'est que désormais chaque activité physique pouvait permettre de faire de la condition physique à nos élèves.

Vous n'utilisez pas l'expression de « sport de base » pour désigner l'athlétisme. Est-ce à dire que le mot n'était pas usité ?

C'était une idée assez répandue, mais je n'ai pas souvenir pour autant qu'il fallait en faire impérativement. On faisait de tout, tous les sports praticables sur la base des installations dont nous disposions. Mais c'est vrai que la préparation des élèves aux examens nous obligeait quand même à faire de l'athlétisme avec nos élèves.

Avez-vous utilisé la table Lestessier et sous quelles conditions ?

On l'a beaucoup utilisée, en effet. C'était un instrument intéressant. Certains trouvaient ça bien, d'autres moins dans la mesure où c'était trop centré sur la performance. Moi, j'ai construit mes propres barèmes pour le lycée de la Mure, tout en m'appuyant certainement sur la TL. J'avais élaboré des barèmes en fonction de l'âge et du sexe et c'est moi-même qui mettais le curseur où je voulais. C'était mes barèmes ! Les collègues en utilisaient d'autres. En EP, les élèves étaient évalués sur plusieurs épreuves. D'une manière générale, on essayait de leur faire pratiquer plusieurs disciplines au cours de la séance. On pratiquait un sport quand on avait une heure de cours, et deux quand on avait deux heures de cours.

Diriez-vous qu'il existait des différences de notation entre les garçons et les filles ?

Non, je ne crois pas. Je pense que les filles avaient autant de chances d'obtenir la moyenne que les garçons, mais je ne peux pas le certifier.

Pouvez-vous nous parler des compétitions de cross ?

Le challenge du nombre était un moment très important, car cela permettait d'obtenir des crédits. Quand on arrivait à montrer que l'AS était dynamique, je crois me souvenir que c'était plus facile après pour obtenir de l'argent. Tiens, j'ai même les chiffres là ! 1962/1963, 92 participants, 1963/1964, 151 participants, 1964/1965, 169 participants, 1965/1966, 370 participants... mais là c'était les interclasses, et les élèves étaient un peu obligés de participer. Donc tu vois, le challenge du nombre n'était pas obligatoire. Pour autant, les élèves qui acceptaient d'y participer avaient certainement un point de plus à la compo trimestrielle d'EP. Sinon, en athlétisme, il y avait une ambiance sportive dans le lycée, ce qui fait qu'on a eu des titres de champions d'académie à plusieurs reprises.

Comment avez-vous finalement construit votre savoir d'enseignant en termes d'athlétisme ?

C'était surtout de l'empirisme. On « bidouillait » ! J'étais preneur de ce qui se passait au niveau fédéral. J'étais aussi beaucoup inspiré de ce que Pierre Sprecher et Raymond Chanon avaient proposé. L'organisation des compétitions au lycée de la Mure s'inspirait très largement de ce que Sprecher avait organisé lorsqu'il était au lycée de Rabat. Et puis localement, il y avait l'importance de la personnalité de Robert Vaussenat qui était CTR et qui jouait un rôle important dans la formation continue des enseignants. J'ai aussi été faire un voyage en Hongrie où j'ai puisé pas mal de choses, notamment au niveau du poids. J'en avais retiré des progressions. L'approche était très techniciste et on s'appuyait sur des progressions valables pour les athlètes de HN. Après, avec les élèves, on adaptait, bien évidemment. Mais la base technique était là.

La revue EPS a-t-elle eu de l'influence ?

C'est une revue très intéressante, c'est incontestable. Il y avait aussi la revue INS, mais je la trouvais moins intéressante. La revue EPS était une espèce de formation continue, comme l'AEEPS.

Et la FSGT ?

Non, ça n'a pas eu d'influence ! Peut-être de manière indirecte, dans les discussions avec les collègues, mais je n'ai pas l'impression d'en avoir été imprégné.

Quelles relations entreteniez-vous avec les autres collègues alentours ?

Avec Robert Rongy à Vaucanson et Louis Laurin à Champollion, on avait travaillé ensemble sur un programme commun, basé sur le développement des qualités physiques et sur les activités de l'association sportive. On faisait la même chose au même moment, pour pouvoir organiser des rencontres indépendamment de celles qui relevaient du sport scolaire. On faisait ça d'abord parce que nous étions des amis. On ne demandait l'avis à personne, on le faisait parce qu'on en avait envie. Dans le bahut s'est créée progressivement une ambiance sportive extraordinaire. J'affichais les résultats de l'association sportive tous les vendredis matins et les élèves, gars et filles, venaient voir. Les profs du bahut assistaient même parfois aux rencontres de sports collectifs à Grenoble et faisaient des pronostics. Des fois, on avait même créé des groupes d'entraînements au cross. Les élèves travaillaient en groupes et on les baptisait. Il y avait un groupe Mimoun, un groupe Jazy... On était aussi soutenu par l'administration du lycée, qui se déplaçait parfois pour assister aux rencontres de sports collectifs. Pas en athlétisme, mais pour les sports collectifs, oui. Chaque année, pour la fête de l'AS, je préparais un petit bilan des résultats sportifs de nos élèves que le patron de l'établissement lisait à cette occasion. Je fabriquais aussi des affiches et j'écrivais des articles pour le journal local. Il y avait une réelle ambiance sportive à la Mure. Deux élèves ont même été internationaux d'athlétisme.

Existait-il un suivi des performances des élèves ?

Oui, j'avais des fiches de suivi des performances des élèves. Je les transmettais à mes collègues, mais je n'avais jamais aucun retour. C'était dommage, mais bon...c'était comme ça ! J'essayais des choses, c'est tout. On faisait aussi des compos de fin de trimestre, en athlétisme et en gymnastique, mais pas en sports collectifs. On pratiquait beaucoup les sports collectifs, mais on ne faisait pas de compos. Et en gymnastique, on faisait ça seulement sur des enchaînements parce qu'on n'avait pas d'agrès à la Mure. Sinon, en AS, le jeudi, j'étais toujours sur le terrain. Le dernier jeudi de l'année, j'organisais même « la journée des records », pour inciter les gamins à venir battre leur record avant que l'âge ne les pousse à changer de catégorie. Quand c'était leur dernière année de benjamins, par exemple, ils

venaient pour battre leur record, car c'était la dernière occasion de pouvoir le faire avant de passer chez les minimes. Et les gamins venaient. Ils aimaient ça !

ROBERT VAUSSENAT

(Entretien réalisé à Grenoble le 10 octobre 2011)

Pouvez-vous revenir brièvement sur votre parcours et sur vos premiers contacts avec l'athlétisme ?

J'ai été élève au lycée Champollion de Grenoble. Ensuite, je suis entré au CREPS de Strasbourg. Mon premier contact avec l'athlétisme a eu lieu lors de la fête d'athlétisme du lycée, une compétition locale organisée à l'intérieur de l'établissement par les enseignants. Il se trouvait que je courais vite et que je sautais haut pour l'époque. Le prof de gym est donc venu me chercher et puis il m'a ensuite conduit vers un club, l'Union Athlétique Grenobloise. Plus tard, après avoir passé la maîtrise d'EP, je suis entré à l'INS, où j'ai passé la maîtrise d'armes, puis j'ai enseigné au lycée de Montmorency, en 1952-1953 ou 1953-1954. Entre 1961 et 1963, j'ai enseigné l'athlétisme et la physiologie au CREPS d'Houlgate, avant de revenir sur Grenoble, en qualité de CTR, jusqu'en 1968. De 1968 à 1976, j'ai été entraîneur national des sprints, haies et relais à l'INS et, à partir de 1976, je suis entré à l'UFRAPS de Grenoble, où j'ai aussi enseigné l'athlétisme. Là, j'ai participé à la mise en place de la maîtrise entraînement sportif et j'ai notamment travaillé avec Martial Auzeil sur l'évaluation des aptitudes physiques en sport.

Cette fête de l'athlétisme au lycée, était-ce dans le cadre de l'OSSU ?

Non, c'était dans le cadre du lycée. Mais j'ai aussi fait des compétitions avec l'OSSU. Avec les copains du lycée, on a décroché plusieurs titres de champions d'Académie, notamment au handball, au rugby, mais aussi en athlétisme. L'athlétisme, c'était incontournable quand on aimait le sport. C'était un sport de base. Les copains du lycée faisaient de l'athlétisme au GUC et ils voulaient que je vienne les rejoindre. Mais moi, j'étais à l'Union Athlétique Grenobloise. Lorsque l'UAG a disparu, j'ai finalement rejoint le GUC et je me suis entraîné avec Albert Rivet. Dans le milieu de l'athlétisme grenoblois, Albert Rivet était une personnalité importante. À la ligue, il s'occupait de tout. Des finances, des compétitions, etc. Après, il est parti à Paris comme entraîneur national des lancers.

Avez-vous participé à des triatlons scolaires, aux coupes de la jeunesse, au BSP ?

Non, je n'ai pas le souvenir qu'il y en avait. Les triatlons, je crois qu'il n'y en avait pas. Les coupes de la jeunesse, je ne m'en souviens pas. Le BSP non plus, je ne l'ai pas passé.

Pas de cross-country non plus au lycée. En revanche, j'ai pris part à des triathlons, oui. Mais avec le club et c'était des triathlons par équipes, championnats de France FFA.

Au CREPS de Strasbourg, faisiez-vous beaucoup d'athlétisme ?

Oui, pas mal car il y avait beaucoup d'épreuves à préparer pour passer P1 : 1.500m, poids, longueur et hauteur. Les épreuves étaient normalement tirées au sort, mais les examinateurs « s'arrangeaient » toujours pour que ça dure le moins longtemps possible. Comme il est bien plus facile d'organiser un 1.500m qu'un 100m, étant donné qu'on peut mettre plus d'athlètes à courir en même temps, le 1.500m était bien plus souvent tiré au sort que le sprint.

Et à Houlgate ?

On faisait de l'athlétisme dans le but d'une préparation personnelle pour les étudiants qui préparaient le concours de la maîtrise d'EPS. On n'abordait jamais la question de l'élève débutant ou d'autre chose comme ça. Ils apprenaient à lancer et à sauter pour eux-mêmes. On faisait surtout du travail technique et physique. C'était important qu'ils passent par les progressions pour pouvoir les enseigner par la suite. Sur le plan théorique, il n'y avait pas grand-chose. On n'utilisait pas vraiment de manuels pour former les maîtres.

Lorsque vous étiez CTR, entre 1963 et 1968, aviez-vous des contacts avec les enseignants ?

Oui, c'était ma tâche principale en qualité de CTR, avec la formation des athlètes et des entraîneurs. Les contacts avec les collègues des bahuts étaient à la fois fréquents et nombreux. Je faisais pas mal de journées pédagogiques pour la formation continue des profs EPS. L'inspecteur départemental de la Jeunesse et des Sports libérait des demi-journées pour faire de la formation continue. Tout cela s'est harmonisé encore mieux avec l'arrivée de l'IPP Roger Delaubert sur l'Académie. Avec lui, on a vécu l'âge d'or de l'athlétisme dans l'Académie de Grenoble. Il a lui-même participé aux stages en tant que pratiquant et il était très sensible à l'investissement des collègues dans les associations sportives scolaires et civiles. Je crois me souvenir que cela était même pris en compte dans leur évaluation. C'est avec lui que le rayonnement des collègues en dehors de l'établissement a commencé à être pris en compte. Lors de ses inspections, il posait pas mal de questions sur ce qui se passait à l'ASSU, par exemple. Il demandait qu'un enseignant d'EPS prenne en charge l'AS athlétisme, pour les établissements ayant 5 postes d'EPS ou plus.

Que faisiez-vous durant ces journées pédagogiques ?

À Grenoble, on faisait des journées pédagogiques athlétisme, voire même des soirées dans certains lycées. On en faisait un peu partout, notamment au lycée Vaucanson, mais aussi à Valence, à Vienne, à Chambéry... On faisait essentiellement la formation sur le sprint, la hauteur et le lancer de poids, qui étaient les principales disciplines pratiquées à l'école. Je crois avoir apporté le concept que la foulée était un geste perfectible, contrairement aux idées en pratique qui consistaient à dire que c'était un geste naturel, donc sans nécessité d'apprentissage. Il faut dire aussi que beaucoup de collègues étaient déjà bien sensibilisés à l'athlétisme par le biais de leur formation initiale, mais on revenait sur ce qu'il y avait d'essentiel. Il ne faut pas oublier qu'en P1 et en P2, les épreuves d'athlétisme étaient très présentes dans les concours (110m haies, perche, disque ou javelot et 100m ou 1.500m pour le P2b). Tous les collègues avaient donc déjà largement pratiqué, alors que pour d'autres sports, ce n'était pas forcément le cas. C'est aussi pourquoi c'était une bonne période pour l'athlétisme. Sinon, la démarche de ces journées, c'était globalement : « comment en n séances, on peut passer d'un niveau à un autre ? ». On présentait une progression d'exercices pour apprendre à sauter en ventral, par exemple, et en même temps, les collègues vivaient les séances par eux-mêmes. Tout se passait sur le terrain.

Y avait-il des journées de ce type pour les autres sports ?

A mes débuts dans la fonction, l'activité des CTR s'exerçait surtout sur le plan des pratiquants et entraîneurs. Tous les sports n'étaient pas représentés par un CTR. C'est l'IPP Delaubert qui a étendu les initiatives locales de journées pédagogiques aux autres sports en fonction de la mise en place des CTR (volley-ball, handball, rugby...).

Avez-vous également participé aux IO de 1967 ?

Delaubert, Rongy, Trouillon et Laurin en ont été les rédacteurs pour ce qui concerne l'athlétisme. Delaubert a réuni des collègues du GUC qui obtenaient des résultats intéressants en athlétisme au sein de leurs lycées respectifs. C'étaient des spécialistes et, en plus, ils rayonnaient par leurs résultats. Aux championnats d'Académie, leurs élèves obtenaient des bons résultats. Ils étaient aussi importants auprès des collègues non spécialistes, car ils jouaient le rôle de régulateur pour réexpliquer ce que j'avais pu dire lors des journées de formation par exemple. Ce sont donc eux qui ont rédigé les IO. Moi, j'étais là, j'ai participé aux réunions, mais au niveau des contenus, je n'ai pas directement pris part à la rédaction du

texte. Les IO de 1967 n'étaient pas orientées spécifiquement vers l'athlétisme, mais vers le développement des qualités physiques à partir des pratiques pluridisciplinaires. Il est vrai que l'athlétisme est en ce sens une activité privilégiée.

Avez-vous des souvenirs sur l'utilisation que les enseignants faisaient de la table Letessier ?

Non, pas vraiment. Je n'ai pas non plus souvenir que l'on m'ait posé des questions sur l'évaluation des élèves lors des stages pédagogiques. De toute façon, je n'ai pas de compétence en la matière. On parlait des gestes techniques et de la progression des exercices à mettre en œuvre pour les acquérir, rien de plus.

Dans vos propos, certains noms n'apparaissent pas, comme celui de Jean Vivès par exemple. Comment l'expliquez-vous ?

J'ai côtoyé Vivès pendant quelques années. Mais comment dire ? Il avait tendance à proposer des catalogues d'exercices par lesquels il fallait systématiquement passer. L'élève était obligé de passer par toutes ces étapes et on avait un peu l'impression qu'il lui était en quelque sorte impossible d'en brûler certaines. C'était une approche un peu trop stricte à mon goût. Je suis gêné pour porter un jugement. J'ai côtoyé l'enseignement de Vivès quand l'ENSEP a intégré l'INS. Il propose un catalogue d'exercices à réaliser, mais sans le souci de relier leur utilisation en vue de faire sentir une progression en fonction des problèmes individuels rencontrés dans l'apprentissage.

Annexe 8

Statistiques des licences FFA (1945-1967)

Année	Licences FFA
1945	44.500
1946	40.225
1947	34.790
1948	35.751
1949	35.214
1950	35.085
1951	32.015
1952	31.157
1953	33.138
1954	39.652
1955	41.245
1956	40.580
1957	40.544
1958	39.187
1959	41.616
1960	43.224
1961	53.305
1962	52.148
1963	51.512
1964	57.700
1965	64.572
1966	72.004
1967	77.988

Annexe 9

Programmation générale de l'EPS (IO 1967)

Annexe 10

Programme d'athlétisme pour l'enseignement secondaire

Leroy, André & Vivès, Jean, *Pédagogie sportive et athlétisme*, Paris, Bourreliey, 1949

CLASSE	ETUDE	REVISION	LEÇON
6 ^e 5 ^e 4 ^e	Orientation sportive générale. Dégrossissage technique.		Leçon de dégrossissage.
3 ^e	30 heures : 1/2 fond. Vitesse. Relais. Hauteur (retournement). Javelot. Poids.		Leçon technique.
2 ^e	20 heures : Cross. Haies. Hauteur (rouleau). Longueur et triple saut. Poids.	10 heures :	Leçon technique.
1 ^{re}	10 heures : Perche. Disque. Perfectionnement général	20 heures :	Leçon technique. Leçon de renforcement.
Math Philo	Entraînement contrôlé. Triple saut.		Leçon technique. Leçon de renforcement. Leçon d'entraînement.

Annexe 11

Liste des membres du Cercle d'Étude Athlétisme de l'ENSEP (1967)

CERCLE D'ÉTUDE : ATHLÉTISME	
* Mlle ANGENIEUX Juliette Professeur au Lycée des Eaux-Clares - GRENOBLE	* Mme MASSE Françoise Professeur à l'Enseignement Supérieur, Bordeaux
* M. BATTISTA Eric Professeur au Lycée de SETE	M. MORIN Jean Professeur au Lycée Technique de LAVAL
M. BOIGEGRAIN Gabriel Professeur à l'ENSEPS jeunes filles	* M. OMNES Gilbert Professeur à l'ENSEPS jeunes gens
* M. BRAKCHI Aïi Professeur à TUNIS	M. PARAZOLS Pierre Professeur à l'ENSEPS jeunes gens
M. CHAUCHEREAU Paul Professeur à l'ENSEPS jeunes filles	M. PASTOR Charles Professeur au C.E.G., MONTELLIER
Mme CHAVENTRÉ Annie Professeur au Lycée de NOGENT-SUR-MARNE	M. PINON Bernard Professeur à l'IREP, PARIS
M. CLOUP Denis Professeur à l'IREP de PARIS	M. PONCET Alain Professeur à l'ENSEPS jeunes gens
Mme CLOUP Marie-José Professeur au Lycée Marie-Curie de SCEAUX	M. POUGHEON Professeur au Lycée Henri IV, PARIS
M. DECAIX Michel Professeur à l'ENSEPS jeunes gens	* M. ROQUES Etienne Professeur au Lycée de garçons, AUCH
M. FLEURIDAS Claude Professeur à l'Enseignement Supérieur, PARIS	M. RUBELLIN Germain Professeur à l'ENSEPS jeunes gens
M. GAUTHIER Claude Professeur au CREPS de DIJON	M. SANCHEZ Claude Professeur au Lycée Chateaubriand, RENNES
M. GAVIETTO Ernest Professeur à l'INS	* M. SANTONA Bernard Professeur à l'Enseignement Supérieur, DIJON
* M. HEBRARD Alain Professeur au Lycée de CORBEIL-ESSONNES	* M. SAPIN Jacques Professeur à l'IREP de LYON
* M. HUMBERT Jean Professeur au CREPS de TALENCE	* M. SCHOEBEL Pierre Professeur au Lycée Buffon, PARIS
* M. KLING Jean-Marie Professeur au CREPS de STRASBOURG	* M. SPRECHER Pierre Professeur au Lycée de CHAMBERY
* M. LARCHER Claude Professeur à l'ENSEPS jeunes gens	* M. VAN PRAAGH Eddy Professeur à l'IREP de CLERMONT-FERRAND
M. LAURENT Daniel Professeur au Lycée Michelet, PARIS	* M. VIVES Jean Professeur à l'ENSEPS jeunes gens
M. MARIE Christian Directeur Adjoint à l'ASSU	
	* Athlète international.

Annexe 12

Table de cotation des performances sportives Jean Letessier (édition 1957)

Annexe 13

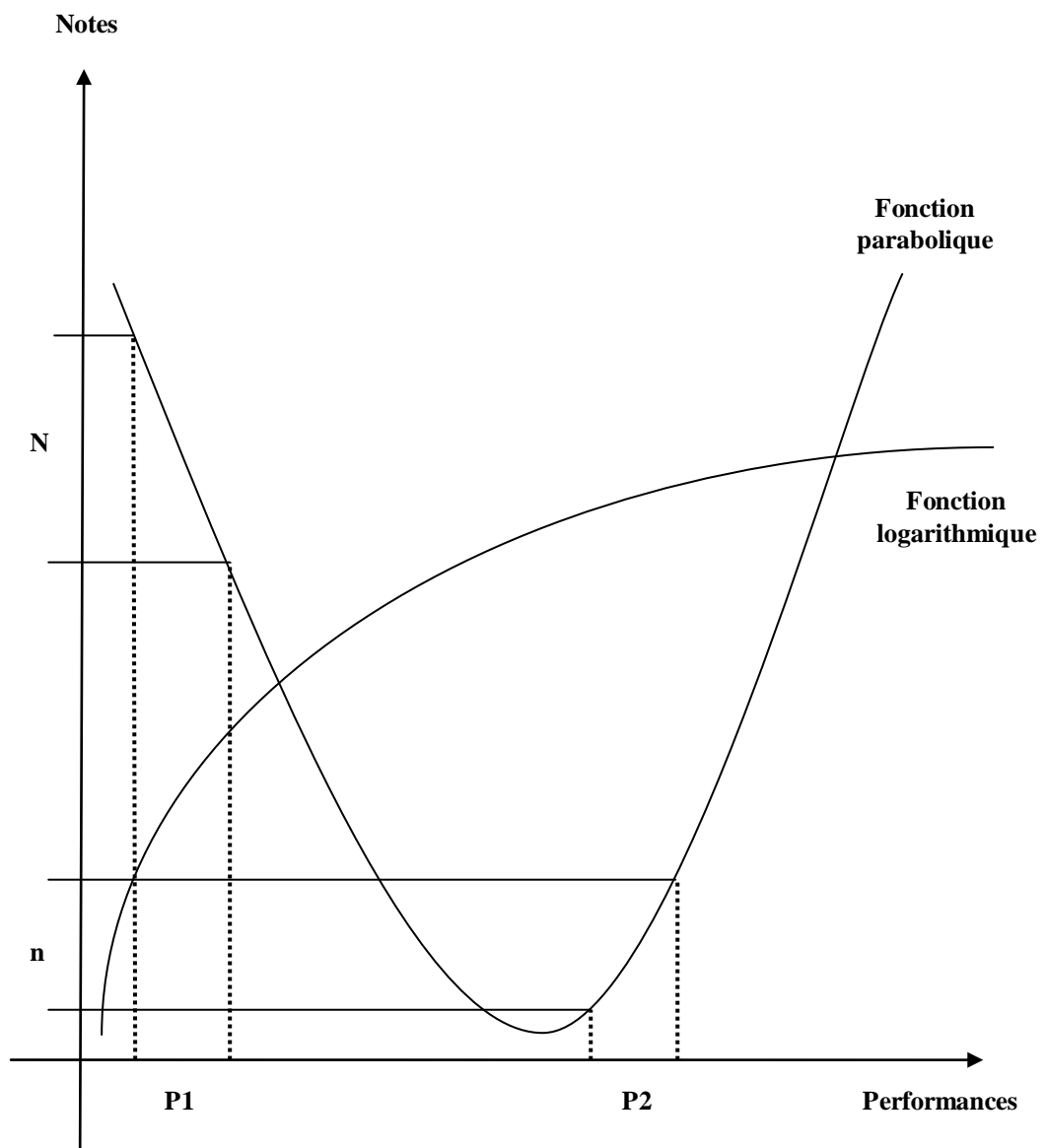
Entretien avec Jean-Pierre Cleuziou, réalisé à Ivry sur Seine le 10 mai 2011

La table Letessier utilise la fonction logarithmique, ce qui n'est pas le cas de la table hongroise, qui se base sur une fonction parabolique. Pouvez-vous expliquer la différence entre ces deux modèles ?

Selon le modèle, une même différence de performance (P1 et P2) ne va pas aboutir à une même différence de note (N et n)¹⁵³⁵. Ainsi, pour un même écart de performance, le différentiel de notes sera plus élevé aux deux extrémités de la courbe qu'en son milieu pour la fonction parabolique, tandis qu'il aura tendance à se réduire au fur et à mesure que les performances s'élèvent dans la fonction logarithmique. Dans ce cas, la courbe tend vers une droite. La fonction logarithmique nécessite la détermination d'un paramètre P0 que les frères Letessier ont situé, au début de leur réflexion, sur un seuil proche des limites de la performance humaine. Mais ce n'est pas un point sur lequel ils ont réfléchi expérimentalement. Ils l'ont seulement abordé sur un plan théorique. Mais comme la solution ne pouvait être satisfaisante et qu'ils ne disposaient pas, à l'époque, des moyens technologiques suffisants pour déterminer ce P0, ils ont fini par adopter une convention en disant que P0 = 0. La table hongroise et la table Letessier sont donc fondées sur des modèles inverses. Malgré cela, elles possèdent le même défaut méthodologique : elles extrapolent. Autrement dit, elles ne se fondent pas sur une étude des performances de l'ensemble de la population, mais seulement sur une partie d'entre elle, pour extrapoler ensuite à partir de l'échantillon. Or, il n'existe pas de population sportive unique et c'est là tout le problème. Les femmes ne sont pas des hommes et un enfant de 10 ans n'est pas équipé de la même manière qu'un jeune de 20 ans pour courir, sauter ou lancer. Dans certaines disciplines, les performances continuent par exemple d'augmenter après la puberté (en lancers), tandis qu'elles stagnent, voire régressent dans d'autres (demi-fond). Au final, la comparaison d'un enfant de 12 ans avec un autre de 16 ans n'est donc pas possible. Échelonner les performances d'une population globale avec une même table, comme voulaient le faire les frères Letessier, est une illusion. Ce n'est pas possible ! Les frères Letessier considèrent que la population sportive ne fait qu'une, mais ce n'est pas le cas. Des différences existent à l'intérieur même de

¹⁵³⁵ Voir graphique ci-dessous.

cette population car tout le monde ne présente pas les mêmes aptitudes. Les performances des filles n'évoluent pas de la même manière que celles des garçons, les motivations et les habiletés ne sont pas les mêmes d'un individu à l'autre, etc. Tout cela joue sur la capacité à sauter haut ou à courir vite. On ne peut pas comparer la motivation d'un élève de 6^{ème} à lancer le javelot le plus loin possible dans le cadre d'une leçon d'EP, à celle d'un sportif de haut niveau qui participe à une finale olympique. Le contexte est radicalement différent. Le problème de l'extrapolation est donc un obstacle méthodologique important que les frères Letessier semblent avoir négligé, ou en tous les cas trop facilement évacué de leur réflexion. Comme les modèles Letessier et Hongrois prennent le haut niveau comme référence, on n'est jamais loin de la réalité sur les hautes performances. Mais les écarts entre les deux tables sont très élevés dès lors que l'on descend dans l'échelle des performances.



Lequel de ces deux modèles est le mieux adapté à la population scolaire ?

Aucun ! Les deux sont mauvais parce que les populations de référence ne sont pas judicieuses. Et de ce point de vue, la table Letessier a fonctionné de manière assez particulière, puisqu'elle se fonde au départ sur les performances scolaires recueillies par le groupe d'étude n°5, entre 1953 et 1956. Mais comme il était très difficile de recenser toutes les performances de la population globale, Jean Letessier a fini par se fier aux seules performances qui étaient connues, c'est-à-dire celles du haut niveau. Ensuite, il a extrapolé. Cette extrapolation n'a pas grande conséquence lorsque l'on cote les performances allant de l'élite à celles de la population moyenne, mais ces conséquences deviennent très importantes à partir du moment où l'on se rapproche des performances faibles, c'est-à-dire celles que l'on a généralement tendance à retrouver au sein de la population scolaire. Le problème, finalement, c'est celui de l'échantillon, celui du choix de la population de référence. Tous les mathématiciens qui ont construit des tables de cotation, ont utilisé l'extrapolation sans vérifier si cela fonctionnait sur des populations autres que celle qu'ils avaient prise comme référence. C'est une limite méthodologique de taille.

Existe-t-il d'autres modèles que ceux-là pour construire des cotations ?

Oui, notamment celui de Galton, fieffé raciste mais bon statisticien ! Il s'agit de la méthode des centiles. L'idée de Galton, c'est de dire que la réussite à une tâche doit être d'autant mieux récompensée par une bonne note que cette tâche est difficile. Le problème reste de savoir comment évaluer la difficulté d'une tâche. Pour Galton, une tâche est jugée difficile si peu de gens sont capables de la réussir. Il faut donc déterminer le pourcentage de personnes capables de la réaliser et partir de cette donnée. Grâce à cela, on commence à pouvoir comparer des performances de nature différentes afin d'attribuer des notes. Par exemple si 2% des gens sont en mesure de réaliser 7''5 au 60m et 1.70m au saut en hauteur, on peut dire que, statistiquement, ces performances sont équivalentes. Elles méritent donc les mêmes notes. Mais cette méthode, privilégiée dans les modèles anglo-saxons et connue dans les années 1950, n'a pas été utilisée par les frères Letessier, ce qui me fait dire que la population des enseignants d'EP n'était pas formée sur ce plan.

La table Letessier a-t-elle été critiquée ?

Oui, même s'il faut bien avouer qu'elle a été un outil précieux pour les enseignants d'EP. La principale critique qui lui a été adressée, c'est par exemple qu'un gain de 10cm au saut en hauteur pour passer de 1.00m à 1.10m rapportait autant de points qu'un gain de 15cm

pour passer de 2.00m à 2.15m¹⁵³⁶. Or, il semble évident qu'il soit plus facile de passer de 1.00m à 1.10m que de passer de 2.00m à 2.15m. En réalité, ce n'est absolument pas vrai. Là, on entre dans un autre problème, qui est celui du raisonnement. Car qui peut dire qu'il est par exemple plus facile de passer de 30m à 32m au javelot pour un élève de collège que de passer de 90m à 92m pour un lanceur de haut niveau ? Selon les capacités dont chacun dispose, il n'est pas dit que cela soit forcément plus facile pour l'un que pour l'autre. On est alors sur deux débats radicalement différents : celui de dépasser SES limites ou celui de dépasser LES limites. Je pense qu'en imposant la table Letessier comme barème unique, on a sclérosé l'imagination des profs de gym pour construire des barèmes qui correspondaient aux conditions réelles de leur enseignement. Car si dans votre établissement, vous ne disposez que d'un terrain légèrement en pente pour faire sprinter vos élèves sur un 60m, la table Letessier ne fonctionne plus puisqu'elle cote des performances réalisées normalement en conditions standards, c'est-à-dire sur le plat. Elle ne tient donc pas compte des conditions réelles d'enseignement de l'athlétisme à l'école et c'est pourquoi, malgré toute la portée qu'elle a pu avoir, les enseignants utilisaient aussi leurs propres barèmes. De ce point de vue, je pense que Jean Letessier a d'abord cherché à répondre aux besoins des enseignants de l'époque qui pensaient que les barèmes utilisés étaient très disparates et que tout cela manquait d'unité. Elle a donc apporté une certaine cohérence dans la profession.

Est-ce que la notation sur 20 limite les effets pervers de la cotation ?

Non, pas forcément. En fait, cela dépend surtout des corrélations entre les épreuves cotées. Par exemple, les filles avaient facilement la moyenne au lancer du poids alors qu'elles n'avaient jamais lancé. À l'inverse, en demi-fond, très peu d'entre elles parvenaient à avoir 10/20, même avec un entraînement important¹⁵³⁷. Mais c'est sûr que quand la cotation sur 1.000 points ou 500 points passe en note sur 20, la discrimination entre les élèves s'atténue...enfin, si on note au point près. Car si vous notez aux 1/10^{ème} de point, la discrimination s'accroît de nouveau. Mais à l'école, c'est rarement le cas. On note généralement les élèves au point près, voire au demi-point près.

Comment expliquez-vous ces disparités entre les filles et les garçons ?

Je pense que les frères Letessier ont d'abord considéré, à tort, que les courbes de croissance, qui étaient linéaires chez les garçons, l'étaient aussi chez les filles, ce qui est faux.

¹⁵³⁶ Exemple fortuit pris pour illustrer.

¹⁵³⁷ Le témoin considère ici la période des années 1980.

En outre, ils ont extrapolé la distribution des performances des garçons en considérant que cette distribution était identique chez les filles. Ce qui est faux également.

Si je comprends bien, la table Letessier serait donc plutôt défavorable aux filles ?

Non, pas forcément. En fait, cela dépend des épreuves. Elle est défavorable par exemple en demi-fond, mais au poids, elle leur est très favorable. En postulant que les performances continuent de progresser avec l'âge, elle est plutôt favorable chez les collégiennes et défavorable chez les lycéennes. Car à l'adolescence, les filles prennent du poids, pour la plupart. Elles régressent donc plus nettement en demi-fond, où cela est très problématique, tandis qu'elles continuent de progresser au lancer du poids, discipline pour laquelle les changements morphologiques tendent à être bénéfiques. Le problème est d'ailleurs d'autant plus fort que la cotation en demi-fond s'est faite à partir de l'extrapolation des performances des coureuses de fond de haut niveau, qui sont tout de même une population très particulière en termes de capacités au sein même de la population féminine. En plus, il ne faut pas oublier que dans les années 1950-1960, les filles ne sont presque jamais autorisées à faire du demi-fond. Il n'y a donc aucun repère sur les performances moyennes de la population scolaire féminine. En définitive, la table Letessier se fonde sur deux postulats majeurs : la linéarité des performances selon l'âge et l'extrapolation. Si le second est critiquable sur le plan méthodologique, le premier est un postulat totalement infondé car les études morphologiques montrent bien que les évolutions corporelles des filles ne sont pas aussi progressives que celles des garçons. Et à mon avis, cette donnée est déjà connue à l'époque. Autrement dit, la linéarité des performances selon l'âge est moins fautive chez les garçons que chez les filles, ce qui explique sans doute que la table est un peu mieux adaptée pour ces derniers.

À un moment, les frères Letessier expliquent vouloir, grâce à la fonction logarithmique, transformer une distribution asymétrique des performances en une distribution gaussienne des notes ? Pouvez-vous m'éclairer sur ce point ?

Pour comparer des performances non comparables au départ, par exemple des temps et des distances, on est obligé de trouver un référent commun : le point. C'est donc ce que l'on fait lorsque l'on passe de la performance à la cotation. Pour les notes, ils choisissent un modèle gaussien, ce qui n'est pas un mauvais choix. Mais ils ne le discutent jamais. Or, il y a une différence entre adopter une distribution gaussienne des notes et adopter la convention de mettre la moyenne des notes à 10/20. Car en faisant cela, on condamne forcément 50% des

individus à avoir une note inférieure à 10/20. Concernant la distribution des performances au sein d'une population donnée, certaines distributions sont symétriques, tandis que d'autres sont asymétriques. Lorsque beaucoup de facteurs moteurs entrent en jeu, elles sont nettement plus symétriques que lorsque peu de facteurs sont nécessaires. Quand vous appliquez la fonction logarithmique à un ensemble asymétrique de performances, vous aboutissez à une distribution gaussienne de la cotation, ou de la notation...ce qui est la même chose puisque dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de points. Mais si la distribution des performances est symétrique au départ, ce qui est parfois le cas, l'application de la fonction logarithmique produit cette fois des effets inverses, c'est-à-dire que la distribution des notes à laquelle on aboutit n'est plus gaussienne. Avec la fonction logarithmique, c'est le paramètre P_0 qui réduit l'asymétrie. Dans la table Letessier, la différence de note est égale à la différence de performance rapportée au niveau de performance. Cela signifie que si on prend le cas du saut en hauteur par exemple, une différence de 3cm pour passer de 1m à 1.03m sera récompensée par le même nombre de points de cotation qu'un différentiel de 6cm pour passer de 2m à 2.06m¹⁵³⁸. Si on comprend cela, on comprend aussi un peu mieux pourquoi la table Letessier a subi la critique du monde sportif, car un tel modèle ne peut pas satisfaire les décathlons.

Diriez-vous que la table Letessier répond à ce que le champ de la psychométrie a pu développer comme théories ?

Non, pas à mon sens. De mon point de vue, la psychométrie s'intéresse à l'établissement de tests et d'échelles de mesure correspondant à une population donnée. Or, la table Letessier cherche à coter les performances de la population dans son ensemble. C'est en ce sens que je pense qu'elle ne répond pas à la logique de ce que développe la psychométrie. Vouloir comparer la population globale est une idée totalement utopique. Si vous prenez l'exemple du 110m haies, dans les faibles cotations, vous retrouvez des temps qui, comparés au saut en hauteur, correspondent à des performances inférieures à 1.06m, qui est la taille de la haie ! Mais pour faire un 110m haies, il faut au moins être capable de franchir une haie ! Ce cas de figure illustre bien les limites d'une telle entreprise. Il y a des disciplines où l'éventail des performances est très large car l'activité peut être effectuée par tout le monde. C'est le cas du saut en longueur ou du sprint par exemple. Mais il est d'autres épreuves où l'éventail est bien plus resserré. Si vous n'êtes pas capable de sauter plus d'1.06m au saut en hauteur, comment pouvez-vous espérer obtenir un temps de référence sur 110m haies ? C'est impossible ! C'est d'ailleurs pareil au saut à la perche. Soit vous savez sauter, soit vous ne

¹⁵³⁸ On a donc $dn = dp/P = 3/100 = 6/200$.

savez rien faire du tout. Il ya donc une certaine cohérence lorsque les épreuves sont proches (sprint/longueur), mais cette cohérence disparaît totalement lorsqu'elles sont éloignées (perche/demi-fond). L'homme universel n'existe pas, c'est une utopie. Les outils visant à mesurer ses caractéristiques le sont donc également. Au final, je pense que les concepteurs ont eu raison de faire ce travail et que l'outil a eu le mérite d'exister. Mais je pense aussi que les institutionnels n'ont pas joué le jeu de la critique ou de la confrontation, pour savoir s'il était vraiment fiable pour l'utilisation à laquelle il était destiné dans le milieu scolaire. Il suffit de lire le discours élogieux que fait l'Inspecteur Général Henri Talbot lorsqu'il préface le fascicule de la table. Les profs de gym de l'époque ont donc facilement cru au bien fondé de cette table. C'est tout à fait compréhensible.

NB – Après lecture de cette retranscription, le témoin a souhaité apporter des précisions et nous a fait parvenir le document ci-dessous que nous reproduisons en intégralité et sans aucune modification.

Entretien avec Jean-Pierre Cleuziou

Ce qui suit est la synthèse de plusieurs échanges oraux et écrits.

Ancien élève de l'ENSEP, JP Cleuziou a été professeur d'EPS en collège et lycée de 1961 à 1985. Durant cette période, il était aussi entraîneur d'athlétisme et « dirigeant sportif ». Puis il a enseigné à Orsay de 1985 à 1999, principalement l'athlétisme, les méthodes d'évaluation, les statistiques et l'informatique, tout en assurant la direction des études pendant une dizaine d'années.

Son mémoire INSEP (Notation et rénovation en EPS, 1984) a porté notamment sur une étude critique de la table Letessier à partir d'une analyse des publications de Jean et Pierre Letessier et d'une étude empirique des performances des élèves en région parisienne en collaboration avec une vingtaine d'enseignants. Cela a débouché sur des propositions méthodologiques.

Celles-ci demandaient à être complétées et opérationnalisées en utilisant les possibilités offertes par l'informatique. Comment tenir compte des asymétries très variables dans les distributions de performances et quelles propositions faire aux enseignants pour combiner simplement les résultats d'études statistiques, souvent imparfaites dans les conditions de l'EPS, mais aussi d'autres sources de connaissances. Ce fut l'objet principal de sa thèse (L'évaluation des performances en éducation physique, 1994).

Dans quel contexte la table Letessier a-t-elle vu le jour ?

Au début des années 50, les profs d'EPS recherchaient une meilleure intégration à l'éducation nationale. Notamment par l'intermédiaire d'une notation plus rigoureuse dans l'espoir que l'EP deviendrait une discipline à part entière notamment au baccalauréat. De nombreux historiens de l'EPS ont souligné cette orientation et il convient de s'y reporter.

La notation était par ailleurs, à l'époque et depuis plusieurs années, une préoccupation scolaire importante à partir du constat du manque de fiabilité de la notation en classe et dans les examens. Comment évaluer les résultats scolaires, quelle place pour les tests ? Il faut se reporter aux travaux de la docimologie en France et dans le monde.

En EP, le groupe d'étude n° 5 sur l'appréciation des la valeur physique des élèves avait été mis en place à la fin des années 40 ou au début des années 50 sous l'impulsion de l'Amicale de l'ENSEP. (dates à vérifier).

Dans ce contexte, il faut souligner l'importance de trois articles de François Pierre, prof d'EPS au Lycée Saint-Louis à Paris. En 1949, 1950 et 1953, F. Pierre indique comment grâce

aux méthodes psychométriques on peut calculer sérieusement des barèmes en milieu scolaire. Mais il va plus loin puisqu'en 1953 dans la revue *Education physique et sport*, il pose le problème des dimensions à évaluer en EPS, dimensions qui doivent être précisées en utilisant l'analyse factorielle. Les propositions de F. Pierre étaient très intéressantes mais il n'a pas réussi à entraîner l'adhésion des enseignants de l'époque pour des raisons que j'ai analysées dans ma thèse mais il faut maintenant parler des premières propositions des Letessier.

Le premier article de Pierre et de Jean Letessier paraît dans le numéro 16 de la revue EP-S en 1953, un numéro après le dernier article de François Pierre. Sauf erreur de ma part, celui-ci n'écrira plus dans la revue EP-S. Les Letessier proposent en effet une démarche très différente de celle de Pierre même si au début il existe des points communs qui vont disparaître rapidement.

Pour Pierre comme pour les frères Letessier, il faut partir de l'étude des performances des élèves pour construire des barèmes. Et les Letessier indiquent en 1953 qu'ils s'appuient sur les 10000 performances qu'ils ont recueillies dans la région parisienne et sur 9326 performances transmises par le groupe d'étude n° 5. Remarquons que les résultats publiés dans la revue EP-S ne concernent que les garçons et que les Letessier abandonneront assez rapidement la référence scolaire comme nous le verrons plus loin.

Autre point commun avec Pierre, le tétronage et une échelle de notes gaussienne. Pour étalonner des barèmes et donner une signification commune aux notes, il faut en effet convenir d'une échelle de notes commune à toutes les épreuves. F. Pierre comme les Letessier adoptent une distribution des notes gaussienne et si la distribution est gaussienne, celle-ci est entièrement définie par sa moyenne et par son écart type.

- Pour Pierre la moyenne sera 0 et c'est sans aucun doute une des raisons de son échec.
- Pour les Letessier la moyenne sera 10 (convention habituelle de l'époque même si elle est fort discutable en milieu scolaire).
- L'écart type des notes sera 4 pour Pierre et pour les Letessier. Convention souvent admise dans la méthode des tests. C'est pourquoi on parle d'un tétronage (tétra = 4).

Toutefois les Letessier et Pierre vont diverger sur un point extrêmement important : les Letessier vont en effet rejeter le postulat admis par Pierre de la normalité des performances. A partir de là, les modèles mathématiques pour calculer les notes et les barèmes seront très différents.

Enfin Pierre n'a jamais eu l'ambition de proposer une table générale de cotation, il proposait de construire des tables de cotation adaptées à chaque population, par âge et par sexe. Les Letessier vont s'engager dans un projet autrement ambitieux.

Avant d'examiner en quoi consiste cette table générale de cotation, il serait intéressant de préciser le modèle mathématique utilisé dans la table Letessier.

Oui c'est fondamental. Et pour cela il faut revenir à François Pierre parce que sa position (fondée sur le principe des notes centrées réduites $z_n = z_p$ ¹⁵³⁹) est très classique. Il postulait, comme beaucoup à cette époque, que lorsque le nombre de performances était grand, la distribution des performances tendait vers une distribution gaussienne. Si l'on avait choisi de tendre vers une distribution des notes gaussienne, la relation entre les notes et les performances était linéaire.

Pour étalonner des barèmes on choisit par exemple moyenne des notes = 10, et écart type des notes = 4. La moyenne des performances est alors notée conventionnellement 10 et les notes varient de 1 écart type (4 points) lorsque les performances varient d'un écart type ceci quel que soit le niveau de performance. Ainsi si au saut en hauteur filles de 5è on a $m_p = 1.00$ et $s_p = 0.10$, la table de cotation (de 2 en 2 pour simplifier la présentation) sera :

Note	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
Perf	0.75	0.80	0.85	0.90	0.95	1.00	1.05	1.10	1.15	1.20	1.25

On voit bien que les notes varient d'un écart type lorsque les performances varient d'un écart type. On a :

$$(n - m_n) / s_n = (p - m_p) / s_p \text{ soit ici } (n - 10) / 4 = (p - 1.10) / 0.10.$$

Le modèle est très simple, encore faut-il que les distributions des performances soient gaussiennes ce que vont contester les frères Letessier.

Pour cela les Letessier s'appuient sur les performances au monitorat et au professorat d'EPS. Peut-être parce qu'ils ont considéré que ces performances étaient plus fiables que celles des

¹⁵³⁹ La note centrée réduite, notée le plus souvent z , exprime l'écart d'une note ou d'une performance rapporté à l'écart type : $z_p = (p - m_p) / s_p$ et $z_n = (n - m_n) / s_n$. Si la moyenne des performances des filles de 5è est 1.00 m au saut en hauteur, et leur écart type 0.10 m, la note centrée réduite de la performance $p = 1.10$ m, est donc $z = 1$ (1.10 est situé un écart type au-dessus de la moyenne des performances). Si par convention de notation on a moyenne des notes = 10 et écart type des notes = 4, la note correspondant à 1.10 m sera située à un écart type (des notes) au-dessus de leur moyenne : $n = 10 + 4 = 14$. Et les propriétés de la loi normale indiquent que l'on tendra vers 16% des performances et des notes supérieures à cette performance (1.10 m) ou cette note (14).

élèves. Ils font alors une observation très importante : « la courbe de Gauss s'étalait anormalement du côté des performances les plus faibles, notamment pour les temps du 1500m » (Revue EP-S, 1953).

Les auteurs auraient dû parler ici d'histogrammes (représentation graphique de données empiriques) et non de courbe de Gauss (représentation graphique d'une distribution théorique), mais passons sur cette imprécision terminologique car l'essentiel est ailleurs.

P et J Letessier révèlent donc qu'une des conditions pour utiliser le modèle linéaire proposé par François Pierre ne serait pas remplie puisque les distributions des performances ne seraient pas proches d'une distribution gaussienne (et ceci dans toutes les épreuves). Pour tendre malgré tout vers une distribution gaussienne des notes il faudra, selon eux, utiliser une relation non linéaire entre notes et performances.

Raisonnant sur les courses, ils indiquent que la différence de notes (dn) devra être fonction de la différence de temps (dt) mais aussi du niveau de la performance (t) où se situe cette différence. On a alors $dn = dt/t$ et cela débouche (par intégration) sur une formule logarithmique.

Pour eux, cette asymétrie dans les performances n'est pas surprenante puisque les performances ne varient pas de moins l'infini à plus l'infini, condition théorique pour qu'une distribution soit gaussienne. De plus les temps ne vont pas de 0 à + l'infini car ils sont bornés par les possibilités humaines.

La fonction est donc du type « $y = \text{Log}(t - t_0)$ » (ils raisonnent sur des temps). Si l'on généralise aux performances et si l'on utilise les notations dominantes actuelles, on a donc $n = a \cdot \ln(p - p_0) + b$.

Notons que les frères Letessier ne fournissent aucun résultat sur les asymétries rencontrées dans les courses de vitesse et dans les concours. Dans leurs articles seul l'histogramme du 1500 m est publié mais sans mesure de l'asymétrie des performances et de celle des notes après application de la formule choisie.¹⁵⁴⁰

C'est à partir de ce modèle logarithmique qu'ils construisent donc leurs premières tables. Et ils resteront fidèles à cette formule à quelques variations près sur l'estimation du paramètre p_0 . En 1953-54, p_0 (ou x_0 selon leur notation) est pour eux une performance limite que les

¹⁵⁴⁰ Et les histogrammes qu'ils publient révèlent que loin de réduire l'asymétrie sur 1500 m, ils inversent cette asymétrie au plan des notes avec la formule qu'ils choisissent.

hommes ne peuvent pas dépasser. Ils situent cette limite un peu au-dessus des records du monde et leurs premières tables dans leur avant projet sont toutes progressives ¹⁵⁴¹.

Mais ils évolueront rapidement puisque dès 1957, Pierre Letessier indique dans la préface de la première édition de la table que les variations de x_0 n'influent que dans les extrémités. Il conclut donc que « la transformation $z = a \log x + b$ conduit à une distribution normale de Laplace Gauss » ¹⁵⁴². Les tables deviennent alors « progressives » en courses et régressives en « concours ». Pourtant ultérieurement et en courses de vitesse, la table Letessier utilisera de nouveau ce paramètre x_0 (ou p_0). Mais là on entre vraiment dans les détails.

Une question se pose : les distributions de performances sont-elles toujours asymétriques comme le postulent les frères Letessier à partir de l'exemple du 1500 m ? Pendant une dizaine d'années, j'ai étudié des centaines d'échantillons de performances, en milieu scolaire, sportif ou universitaires (concours d'entrée en DEUG STAPS lorsque ce concours était autorisé). Selon les épreuves, les coefficients d'asymétrie sont quelquefois très forts (jonglages), forts (demi-fond, natation), assez forts (courses de vitesse), pratiquement nuls dans certains concours. Les Letessier n'ont pas évoqué une loi pourtant bien connue des statisticiens : lorsque de nombreux facteurs influent sur une variable (performance par exemple) sans qu'aucun d'eux ne soit prédominant, la distribution tend à se rapprocher d'une distribution gaussienne. L'utilisation généralisée de la fonction $n = a \cdot \ln(p) + b$ n'était donc pas justifiée car loin de réduire les asymétries au niveau des notes cette fonction a tendance à les créer dans certaines épreuves. ¹⁵⁴³

On pourrait peut-être aborder maintenant une autre caractéristique de la table Letessier. C'est une table générale de cotation. Que signifie ici « générale » alors que la table Letessier fournit des notations sur 20 par âge et par sexe ?

Oui. Mais rappelons d'abord que dans les différentes éditions de la table Letessier, il y a 3 parties. La première partie (2 à 8 pages selon les éditions) donne des explications sur la démarche de construction. Ensuite viennent deux pages sur la notation sur 20. Enfin suit la table générale de notation sur une quarantaine de pages.

¹⁵⁴¹ Une table est progressive lorsque pour une même différence de performance dp , la différence de notes dn est d'autant plus importante que l'on est proche du haut niveau.

¹⁵⁴² La notation z choisie par P. Letessier pourrait être remplacée par n . Elle ne se rapporte pas nécessairement à des notes centrées réduites.

¹⁵⁴³ Seule une fonction de type $n = a \cdot \ln(p - p_0) + b$ où l'on manipulera p_0 à l'aide d'un programme informatique conçu pour cela permet de réduire l'asymétrie des notes pour des distributions de performances plus ou moins asymétriques (thèse de JP Cleuziou, 1994). Mais les frères Letessier ne disposaient pas, au moins jusqu'en 1980, des moyens technologiques pour réaliser de telles études.

Avec la table générale de cotation, une performance vaut toujours un certain nombre de points quels que soient l'âge et le sexe. Exemple : 1.10m au saut en hauteur correspond toujours à 23.5 points à l'édition 1966. Pour une fille de 12 ans comme pour des garçons de 12 et 18 ans. C'est pourquoi on parle de table générale de cotation.

Mais la notation sur 20 (tableaux au début de la table) tient compte de l'âge et du sexe. Avec 23.5 points

- une fille de 12 ans est notée 19.5/20,
- un garçon de 12 ans est noté 15.5/20
- un garçon de 18 ans obtient 3.5/20

et la table Letessier indique un pourcentage de réussite pour ces notes.

L'édifice est très séduisant mais on touche là à deux des aspects les plus contestables de la table Letessier : d'abord une table générale de cotation est très discutable car les correspondances athlétiques ne sont pas les mêmes selon les âges et selon les sexes ; par ailleurs pour construire la notation sur 20 en fonction des âges, Jean Letessier postule une évolution linéaire et parallèle des performances entre 12 et 18 ans ce qui est démenti par toutes les études sur la croissance et sur les performances.

Pour fonder le postulat d'une évolution linéaire des performances entre 12 et 18 ans, en 1954 Jean Letessier prend comme référence principale la taille qui progresserait linéairement entre 10 et 17 ans selon Quételet (1871), Fessard (1935) et Merebeth (1935). « Nous devons donc nous attendre à ce que la progression des performances soit également constante ».

Pourtant au milieu des années 50, on savait que cette linéarité n'existait pas. Dans le numéro spécial de la revue *Enfance* sur l'adolescence (1958), de Haas et de Wijn traitant du développement biologique de l'adolescent, publiaient des courbes taille et poids non linéaires, surtout chez les filles, et insistaient sur certaines évolutions non parallèles « la croissance staturale diminue rapidement avec les premières règles. La croissance pondérale augmente plus longtemps que la staturale » pour les filles. Les auteurs insistaient aussi sur l'évolution différente des masses musculaires et graisseuses chez les filles et chez les garçons. D'autres études allaient dans le même sens mais je ne connais pas en France d'études sur l'évolution des performances athlétiques chez les filles et chez les garçons à cette époque.

Jean Letessier en 1954 indique les résultats observés chez les garçons entre 13 et 18 ans. Si les études sur les performances scolaires en athlétisme avaient été faites sur les filles et non sur les garçons, le postulat de l'évolution linéaire des performances n'aurait pu tenir et c'était tout l'édifice de la table générale de cotation qui s'écroulait.

Avant la puberté, les filles sont mieux « équipés » physiologiquement pour courir longtemps. Après la puberté, leur taille progresse peu mais leur masse pondérale continue à augmenter. Cela a des conséquences sur les performances athlétiques : en moyenne après 12-13 ans les filles régressent en demi-fond alors qu'elles vont bientôt stagner en hauteur et continueront à progresser au lancer du poids. Les correspondances athlétiques ne sont pas les mêmes à 12 ans, 15 ans et 18 ans et les tables de cotation doivent rendre compte de ces différences. Pour les garçons il en est de même avec des différences moins nettes parce que la puberté est plus tardive et parce qu'après la puberté le poids augmente plus en raison de la masse musculaire qu'en raison de la masse graisseuse.

Comme le proposait F. Pierre en 1949-1953, il faut donc construire des barèmes par âge et par sexe, ce qu'il avait entrepris dès 1938 !

L'étude que nous avons réalisée entre 1980 et 1984 ¹⁵⁴⁴ sur les performances des élèves entre 10 et 18 ans avec la collaboration d'une vingtaine d'enseignants en région parisienne (Mémoire INSEP, 1984) confirme clairement la validité des propositions de François Pierre, exprimées il est vrai dans un langage souvent difficile à comprendre pour ceux qui n'ont pas de formation statistique et ne connaissent pas la méthode des tests.

Les frères Letessier ont eu tort de désertier l'étude méthodique des performances scolaires pour se référer de plus en plus exclusivement aux performances enregistrées dans les compétitions d'athlétisme. Mais remarquons qu'on ne trouve à l'époque aucune critique argumentée et constructive de leur démarche entre 1955 et 1970. L'inspecteur général Talbot en 1956 mais aussi Le Boulch dans sa thèse (1960) et Fleuridas dans son ouvrage sur le décathlon (1964) insistent sur l'intérêt de la table Letessier sans en percevoir les aspects les plus discutables.

De 1954 à 1992 la table Letessier a évolué. Peut-on situer ces évolutions ?

Il y a eu des permanences et des évolutions.

Ce qui reste constant, c'est le recours à un modèle logarithmique, même s'il a évolué sensiblement. Disons pour simplifier que les auteurs ont hésité pour estimer le paramètre p_0 . Finalement ils ont considéré que la valeur de ce paramètre jouait peu sur les tables de cotation et le modèle est devenu : $n = a \cdot \ln(p) + b$.

¹⁵⁴⁴ Cette étude portait sur le 60 m, le 1000 m, le saut en hauteur, le lancer du poids. Ses résultats concordaient largement avec d'autres études sur l'évolution de la puissance maximale aérobie ou avec l'étude INSEP de Szesny sur le développement de qualités motrices d'élèves du cycle secondaire (1983).

Selon un tel modèle une même différence de performance (dp) conduit à une différence de note (dn) d'autant plus grande que les performances sont plus proches de 0, ce qui a été très reproché à la table Letessier.

Exemples :

Perf 60m	Note (points)	dn (gain)
7.0	44.0	16.5
9.0	27.5	13.5
11.0	14.0	
Table progressive (meilleure est la perf et PLUS on gagne de points)		

Perf Haut	Note (points)	Dn (gain)
190	44.2	14.5
130	29.7	23.2
70	6.5	
Table régressive (meilleure est la perf et MOINS on gagne de points)		

Mais il faut insister sur un autre aspect très important. Pour construire des tables de cotation, il faut se référer à des échantillons de performances. Au début comme on l'a vu, J et P Letessier se sont fondés sur des performances aux concours EPS et sur les performances scolaires (garçons) (groupe d'étude n° 5 + performances recueillies par J et P Letessier).

Puis la référence aux performances enregistrées en compétition d'athlétisme est devenue de plus en plus importante et dans l'avant-propos de la table de 1973, Jean Letessier indique que seules ont été retenues « les meilleures performances de chacune des diverses catégories de pratiquants et de pratiquantes : seniors, junior, cadet, minime, benjamin ». A partir de là, les méthodes statistiques ont permis d'extrapoler la distribution globale.

L'abandon de la démarche de la méthode des tests est net. Peut-être parce que Jean Letessier avait l'ambition de proposer une solution au problème de la cotation des performances dans les compétitions nationales et internationales d'athlétisme (article de 1960 sur les tables de cotation en athlétisme).

A ce propos est-il possible de comparer la table hongroise et la table Letessier ? Quels sont les différences au niveau des modèles mathématiques utilisés ?

D'abord je dois dire que je me suis intéressé à la table hongroise vers 1992 et que je n'en connais pas les modalités plus récentes.¹⁵⁴⁵ Ce qui suit est peut-être en partie dépassé. Mais la

¹⁵⁴⁵ En tapant « Table hongroise » sur Google, j'ai pu vérifier que les correspondances de performances actuelles ne correspondaient pas aux correspondances de 1992 mais je n'ai pas trouvé d'article expliquant comment avaient été faites les adaptations.

problématique générale demeure que ce soit avec la table hongroise ou les autres tables internationales des années 50-70.

Entre la table hongroise 1992 et la table Letessier 1992, il y a un point commun. Comme il est impossible d'étudier l'ensemble des performances de toute la population sportive à tous ses niveaux, les auteurs prennent d'abord des repères sur les performances réalisées en compétition d'athlétisme dans des conditions de mesure et de motivation fiable. A partir de là ils construisent les tables par interpolation et par extrapolation à l'aide de fonctions mathématiques. Les tables peuvent donc différer parce que les repères sur les performances ne sont pas les mêmes et/ou parce que les fonctions mathématiques sont différentes.

Ces deux tables utilisent des fonctions mathématiques très différentes et il en résulte de grandes différences de cotation (voir par exemple page 72 de ma thèse ou l'exemple donné dans l'article de Science et motricité.)

Il faut bien comprendre que la table hongroise est une table progressive : pour une même différence de performance, la différence de points sera d'autant plus grande que le niveau de performance sera plus élevé et ceci dans toutes les épreuves. C'est le choix fondamental de la table hongroise mais les tables de cotation construites à l'époque où les Letessier ont entrepris leur travail n'avaient pas toute la même option.

Pour obtenir une table progressive quelles que soient les épreuves, il est précisé dans l'avant-propos de la table hongroise que cette table est construite selon une fonction parabolique de type :

$$Y = a (\pm X \pm b)^2 + c$$

(« Y étant la valeur de point, X la performance, (a, b, c) les facteurs déterminés d'après la multitude des points adéquats... », ce qui peut se traduire par : a, b, c sont déterminés selon les caractéristiques des performances et les choix faits sur la cotation).

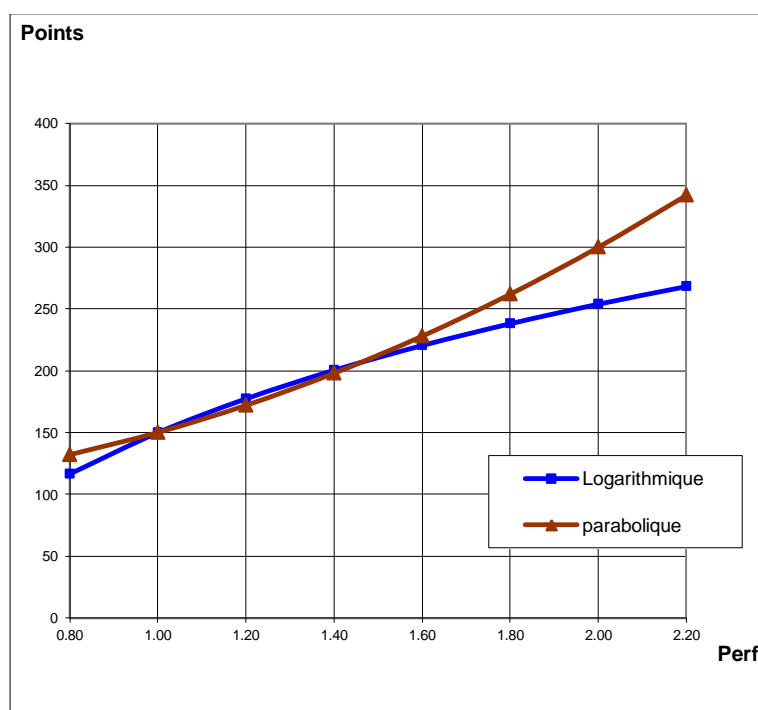
Prenons une fonction parabolique simple et remplaçons Y par n (note) et X par p (perf) : $n = 50 p^2 + 100$. Calculons les notes pour 8 performances avec $dp = \text{constante} = 0.20 \text{ m}$. La différence de note croît régulièrement avec le niveau de performance.

Perf	0.80	1.00	1.20	1.40	1.60	1.80	2.00	2.20
Note	132	150	172	198	228	262	300	342
Dif note		18	22	26	30	34	38	42

Il en est tout autrement avec une fonction logarithme convention de la table Letessier. Si la différence de performance est constante, plus les performances sont supérieures à 0 et plus la différence de note diminuera (et tendra à devenir constante).

Si l'on a par exemple $n = 150 \ln(p) + 150$. On obtient pour les 8 performances le tableau suivant avec une évolution très différente des notes (la seule concordance dans les deux exemples étant pour 1.00 m).

Perf	0.80	1.00	1.20	1.40	1.60	1.80	2.00	2.20
Note	116.5	150.0	177.3	200.5	220.5	238.2	254.0	268.3
Dif note		33.5	27.3	23.1	20.0	17.7	15.8	14.3



Dans les deux tables (hongroises et Letessier) la valeur des coefficients a, b (et c pour la table hongroise) résultent d'études statistiques (plus ou moins approfondies) sur les performances dans chaque épreuve et de conventions précises de notes.

En 1992, dans la présentation de la table hongroise, il est dit « Nous avons examiné en premier lieu les moyennes des 10e, 20e, 30e, 100e, 200e résultats des listes annuelles et du record du monde... ». Pour la cote 0, la démarche est bien plus approximative : « Le point nul a été déterminé d'après la vitesse d'une marche rapide pour les épreuves de course ; d'après le centre de gravité d'un athlète stature moyenne pour les sauts en hauteur, [...] en lancers sur la base d'environ 5% des records du monde respectifs. »

Rien d'étonnant qu'avec de tels points de repère, la table hongroise version 1992 ait suscité de nombreuses critiques.

Vous ne semblez pas critiquer la table Letessier lorsqu'elle est régressive dans certaines épreuves. Pourtant il semble que le choix de tables progressives s'impose. Il est plus difficile de gagner en performance à un haut niveau qu'à un niveau faible.

C'est ce qu'on croit spontanément mais le problème est mal posé. Les tables de cotation sportives visent fondamentalement à évaluer des niveaux de performances et non des progrès. Un même niveau de performance dans des épreuves différentes doit rapporter le même nombre de points ou un nombre de points aussi proche que possible. Cela les Letessier l'ont bien compris. Et dans bien des cas la table Letessier 1992 me paraît supérieure à la table hongroise 1992 pour évaluer les niveaux de performances hommes en compétition d'athlétisme. Pourtant elle est régressive dans certaines épreuves. Les repères pris par la table Letessier me paraissent meilleurs que ceux pris par la table hongroise. Le malheur c'est qu'il n'ont pas été jusqu'au bout de leur démarche, croyant qu'on pouvait construire une table en extrapolant à partir des seules performances de bon niveau ou de haut niveau. Les conséquences au niveau de la notation scolaire sont alors assez catastrophiques surtout pour les filles.

Par ailleurs il n'est pas juste de dire qu'il est plus difficile de progresser de 5 m au javelot par exemple lorsqu'on est à 40 m que lorsqu'on est à 20 mètres. La difficulté de progresser est liée à l'exploitation plus ou moins grande de ses capacités énergétiques et techniques. A 20 mètres une fille peut avoir exploité déjà l'essentiel de son potentiel et progresser de 5 m sera pour elle très difficile, alors qu'un jeune garçon peut lancer d'emblée à 40 m avec une marge de progression très importante. Il ne faut donc pas raisonner en termes de difficulté à progresser mais en termes de niveau de performance.

Et pour mesurer un niveau de performances pour une population donnée, dès la fin du 19^e siècle Galton avait indiqué qu'on pouvait se fonder sur les pourcentages de réussite des performances dans cette population. Ainsi au niveau sportif on peut convenir que dans chaque épreuve la moyenne des 10 meilleures performances mondiales de tous les temps sera notée 1000 points ; que la médiane des performances réalisées dans les interclubs de la FFA sera notée 500 points et que la moyenne des 10% des performances les plus faibles lors de ces interclubs sera notée 50 points. D'autres conventions sont bien entendu possibles mais le critère est le pourcentage de réussite et non les spéculations sur la difficulté des progrès.

Si l'on veut rendre toutes les tables progressives, il suffit d'adopter une autre convention de notation au niveau des cotations centrales. Par exemple choisir de coter 400 points seulement la médiane des performances réalisées dans les interclubs. On a les mêmes repères statistiques mais on modifie les conventions sur l'échelle de notation.

Peut-on revenir sur un aspect particulier : selon Jean et Pierre Letessier les distributions de performances seraient toujours asymétriques. Pourtant dans certains cas il semble que les performances se distribuent normalement au sens statistiques du terme. Le recours à une fonction logarithmique se justifie-t-il alors ?

Nous avons déjà abordé cette question. On peut tenter d'apporter une réponse plus précise. Jean et Pierre Letessier n'ont pas fourni les histogrammes des performances recueillies et n'ont donné aucune mesure des asymétries qu'ils disent avoir observé dans toutes les épreuves. Il faut dire qu'ils ne disposaient pas de moyens informatiques pour réaliser des études statistiques descriptives précises.

J'ai beaucoup étudié la forme des distributions de performances en milieu scolaire et en milieu sportif. Or les asymétries varient beaucoup selon les épreuves : elles sont nettes en demi-fond, encore plus nettes dans des épreuves de jonglage en milieu scolaire, mais les distributions sont presque gaussiennes dans les lancers et les sauts. Dans ces dernières épreuves si l'on a choisi de tendre vers une distribution gaussienne des notes il faut revenir à une relation linéaire entre notes et performances comme le proposait F. Pierre.

Mais quelle formule choisir en fonction des asymétries plus ou moins importantes des performances. La méthode des centiles permet de normaliser strictement les notes mais on peut aussi utiliser une fonction logarithmique du type $n = a \cdot \ln(p - p_0) + b$ en utilisant une propriété des fonctions logarithmiques.

Lorsque les performances sont très supérieures à 0, la relation performances / notes tend à devenir linéaire. En manipulant p_0 on peut donc manipuler l'asymétrie des notes.

Exemple : convenons que $p = 1.40$ et que $p_0 = -1000$. On a alors $(p - p_0) = 1001.40$. On constate alors que la différence de note est devenue constante alors qu'elle ne l'était pas sans avoir recours à p_0 .

si $p_0 = -1000$				
Perf P	1.40	1.60	1.80	2.00
$p-p_0$	1001.40	1001.60	1001.80	1002.00
$n = \ln(p-p_0)$	6.90915	6.90935	6.90955	6.90975
dn constant		0.00020	0.00020	0.00020
$n' = \ln(p)$	0.3365	0.4700	0.5878	0.6931
dn' décroît		0.1335	0.1178	0.1054

Le paramètre p_0 n'a pas ici la signification que lui donnaient Pierre et Jean Letessier en 1953. Ce n'est pas une performance limite proche des records du monde, c'est un paramètre qu'on peut manipuler pour que la relation performance - notes se rapproche ou s'éloigne d'une relation linéaire afin de tendre vers une distribution symétrique des notes. L'un des objectifs de ma thèse a été de construire l'application informatique rendant possible cette manipulation et de tester différentes modalités de mesure des asymétries pour choisir la plus opérationnelle.

Pour conclure, peut-on dire que la table Letessier a permis un développement des pratiques athlétiques en EPS ?

Cela ne me semble pas évident.

Avant la TL, la place de l'athlétisme à l'école était importante par rapport aux autres sports. Quelquefois d'ailleurs sous des formes inspirées de la méthode naturelle. Vers 1950 les élèves passaient massivement le brevet sportif avec d'autres tables de cotation.

En AS, on disputait des compétitions d'athlétisme individuelles et par équipe dans lesquelles les classements avaient lieu à la place. En cross, les challenges du nombre remportaient un grand succès et l'on n'avait pas besoin de la TL ou d'une autre table.

Par ailleurs le développement des pratiques athlétiques scolaires a été influencé par les résultats des athlètes français et le développement de la télévision. Dans la décennie 60, la TL est certes de plus en plus utilisée en EPS mais c'est aussi l'âge d'or du demi-fond français avec Bernard, Jazy et les autres... Piquemal, Delecourt puis Bambuk (un peu plus tard) remportent de nombreux succès en sprint et il faudrait parler des Maquet et Husson dans les lancers.

Evaluer sérieusement l'influence d'un outil comme la TL alors que les pratiques sont sous l'influence de facteurs multiples est très difficile. On ne dispose pas d'enquêtes précises sur les pratiques sportives scolaires et l'on est contraint de croiser des témoignages des personnes qui ont connu cette époque. Bientôt il n'y en aura plus.

Ce qu'on peut dire c'est que l'usage de la TL s'est fortement répandue en EPS dans la décennie 60 et que cela a « formaté » pour une part les pratiques selon des formes codifiées. Pour se servir de la TL un prof devait choisir des épreuves cotées au sein de la TL : le saut en longueur appel deux pieds a donc disparu des pratiques évaluées. Cette tendance a été renforcée par l'impérialisme de la TL aux examens d'EPS pendant 20 ans.

Mais on peut dire aussi que c'est une époque où les sports collectifs ont pris de plus en plus de place en EPS et que les pratiques se sont diversifiées ce qui a eu tendance à réduire la place relative de l'athlétisme en EPS. De plus à partir de 1970 les critiques à l'égard de la table Letessier se sont multipliées. Tout cela montre combien il est difficile de répondre sérieusement à votre question.

La propagation de la TL a-t-elle été bénéfique ? Oui sur certains plans car cela a unifié les évaluations et vis-à-vis de l'institution scolaire, la TL a pu apparaître comme un outil sérieux et rigoureux. Elle a sans doute été un élément permettant une meilleure reconnaissance de l'EPS au niveau des examens alors qu'une analyse compétente aurait fait apparaître ses faiblesses.

Mais il me semble qu'elle n'a pas aidé à développer la créativité des enseignants dans la construction de leurs épreuves d'évaluation et c'est pourquoi en 1980 j'ai commencé un travail avec une vingtaine de collègues sur la réalité des performances scolaires et sur des méthodes d'évaluation permettant aux enseignants de construire des situations d'évaluation étalonnées, en fonction leurs conditions matérielles de pratique et de leurs objectifs didactiques. Ceci en exploitant les possibilités nouvelles offertes par l'informatique. Je reste persuadé que ce que préconisait François Pierre était plus juste que la démarche des Letessier mais il fallait décoder son message et améliorer certaines de ses propositions.

Un dernier mot. Dans les années 90 il était souvent de bon ton d'ironiser sur la table Letessier, et je me suis souvent aperçu que les moqueurs connaissaient mal les fondements de cette table et qu'ils ne réalisaient pas que dans bien des cas ils revenaient à une situation dénoncée par Pierre en 1949.

Il me semble qu'il faut avoir de la considération pour ce qui a été initié au début des années 50 et regretter que les enseignants d'EPS et les formateurs aient autant méconnu certaines méthodes pourtant mises au point depuis plusieurs années. Ils n'ont pas été capables d'adresser alors aux frères Letessier des critiques argumentées et constructives qui auraient aidé la profession.

En 2012, la situation n'a pas beaucoup progressé sur ce plan : en 1978, Noizet et Caverni regrettaient dans *Psychologie de l'évaluation scolaire* que la formation méthodologique des enseignants à l'évaluation restait à faire pour l'essentiel. Ceci est toujours vrai, en EPS comme dans les autres disciplines scolaires.

Annexe 14

Effectifs des licenciés dans les fédérations sportives olympiques, non olympiques, scolaires et affinitaires (1949-1967)

	Effectifs fédérations olympiques	Croissance	Effectifs fédérations non olympiques	Croissance	Effectifs fédérations scolaires	Croissance	Effectifs fédérations affinitaires ¹⁵⁴⁶	Croissance
1949	869.641		398.841		326.859		250.647	
1950	909.391	4.57%	400.112	0.32%	331.002	1.27%	297.490	18.69%
1951	1.129.132	24.16%	414.941	3.71%	338.204	2.18%	171.366	42.40%
1952	1.131.421	0.20%	441.461	6.39%	382.005	12.95%	167.360	-2.34%
1953	951.962	15.86%	440.977	-0.11%	398.542	4.33%	181.610	8.51%
1954	980.360	2.98%	449.984	2.04%	423.635	6.30%	189.094	4.12%
1955	932.551	-4.88%	466.708	3.72%	466.088	10.02%	201.494	6.56%
1956	923.690	-0.95%	490.909	5.19%	490.571	5.25%	196.566	-2.45%
1957	858.226	-7.09%	519.883	5.90%	550.112	12.14%	187.613	-4.55%
1958	907.677	5.76%	600.460	15.50%	584.793	6.30%	186.707	-0.48%
1959	987.854	8.83%	603.351	0.48%	654.819	11.97%	194.006	3.91%
1960	1.035.552	4.83%	601.677	-0.28%	724.824	10.69%	202.598	4.43%
1961	1.106.552	6.86%	659.816	9.66%	832.834	14.90%	228.126	12.60%
1962	1.186.826	7.25%	671.363	1.75%	886.817	6.48%	244.873	7.34%
1963	1.228.336	3.50%	659.420	-1.78%	848.065	-4.37%	265.392	8.38%
1964	1.319.999	7.46%	723.003	9.64%	916.188	8.03%	280.837	5.82%
1965	1.468.901	11.28%	755.788	4.53%	1.006.917	9.90%	305.018	8.61%
1966	1.606.399	9.36%	717.248	-5.10%	1.079.241	7.18%	320.803	5.18%
1967	1.759.683	9.54%	861.900	20.17%	1.140.481	5.67%	335.644	4.63%
Croissance globale	890.042	102.35%	463.059	116.10%	813.622	248.92%	84.997	33.91%

¹⁵⁴⁶ FSGT et UFOLEP seulement.

Annexe 15

Médailles françaises au Jeux Olympiques et aux championnats d'Europe d'athlétisme (1946-1966)

LONDRES 1948				
	Hommes	Femmes	Total	
Or	0	2	2	Micheline Ostermeyer (disque et poids)
Argent	3	0	3	Alain Mimoun (10000m) Ignace Heinrich (decathlon) François Schewetta, Jacques Lunis, Robert Chefd'hôtel, Jean Kerebel (4x400m)
Bronze	1	2	3	Marcel Hansenne (800m) Jacqueline Mazéas (disque) Micheline Ostermeyer (hauteur)
HELSINKI 1952				
Or	0	0	0	
Argent	2	0	2	Alain Mimoun (5000m et 10000m)
Bronze	0	0	0	
MELBOURNE 1956				
Or	1	0	1	Alain Mimoun (marathon)
Argent	0	0	0	
Bronze	0	0	0	
ROME 1960				
Or	0	0	0	
Argent	1	0	1	Michel Jazy (1500m)
Bronze	1	0	1	Abdou Seye (200m)
TOKYO 1964				
Or	0	0	0	
Argent	0	1	1	Maryvonne Dupureur (800m)
Bronze	1	0	1	Paul Genevay, Bernard Laidebeur, Claude Piquemal, Jocelyn Delecour (4x100m)

OSLO 1946				
	Hommes	Femmes	Total	
Or	2	1	3	Raphaël Pujazon (3000m steeple), Bernard Santona, Yves Cros, Robert Chefd'hôtel, Jacques Lunis (4x400m), Anne-Marie Colchen (hauteur)
Argent	2	2	4	Jacques Lunis (400m), Agathon Lepêve, Julien Lebas, Pierre Gonon, René Valmy (4x100m), Micheline Ostermeyer (poids), Claire Bresolles, Liliane Miannay, Léa Caurla, Monique Drillhon (4x100m)
Bronze	2	2	4	Marcel Hansenne (800m), Émile Maggi (10km marche), Claire Bresolles (100m), Léa Caurla (100m)
BRUXELLES 1950				
Or	3	1	4	Étienne Bally (100m), André-Jacques Marie (110m haies), Ignace Heinrich (décathlon), Arlette Ben Hamo (pentathlon)
Argent	8	0	8	Étienne Bally (200m), Jacques Lunis (400m), Marcel Hansenne (800m), Patrick El Mabrouk (1500m), Alain Mimoun (5000m et 10000m), Jacques Perlot, Étienne Bally, Yves Camus, Jean-Pierre Guillon (4x100m), Émile Maggi (10km marche)
Bronze	1	2	3	Claude Bénard (hauteur), Micheline Ostermeyer (80m haies et poids)
BERNE 1954				
Or	1	0	1	Jean-Pierre Haarhoff, Jacques Degats, Jean-Paul Martin du Gard, Jean-Pierre Goudeau (4x400m)
Argent	1	0	1	René Bonino (100m)
Bronze	1	0	1	Ernest Wanko (longueur)
STOCKHOLM 1958				
Or	0	0	0	
Argent	0	0	0	
Bronze	1	0	1	Jocelyn Delecour (200m)
Finalistes	5	0	5	
BELGRADE 1962				
Or	2	0	2	Claude Piquemal (100m), Michel Jazy (1500m)
Argent	1	1	2	Jocelyn Delecour (100m), Denise Guénard (pentathlon)
Bronze	0	0	0	
BUDAPEST 1966				
Or	4	0	4	Roger Bambuck (200m), Michel Jazy (5000m), Jacques Madubost (hauteur), Marc Berger, Jocelyn Delecour, Claude Piquemal, Roger Bambuck (4x100m)
Argent	3	0	3	Roger Bambuck (100m), Michel Jazy (1500m), Robert Sainte-Rose (hauteur)
Bronze	6	1	7	Claude Piquemal (100m), Jean-Claude Nallet (200m), Marcel Duriez (110m haies), Robert Poirier (400m haies), Hervé d'Encausse (perche), Jean Cochard (longueur), Monique Noirot (400m)