



HAL
open science

Une approche développementale du tennis santé en éducation physique et sportive

Karim Boutchich

► **To cite this version:**

Karim Boutchich. Une approche développementale du tennis santé en éducation physique et sportive. 2024. hal-04508304

HAL Id: hal-04508304

<https://hal.science/hal-04508304>

Preprint submitted on 17 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Karim Boutchich

**Docteur en sciences de l'éducation
Chercheur au Cerlis
Université Paris Sorbonne**

Une approche développementale du tennis santé en éducation physique et sportive

Le slogan « le sport c'est la santé » s'impose dans la société avec d'autant plus de force que la sédentarité des jeunes est mise en évidence par les médecins dénonçant les méfaits provoqués par le manque d'activité physique. Face à ce constat, l'éducation nationale s'engage à mettre en œuvre 30 minutes d'activité physique quotidienne dans toutes les écoles. Derrière cette évolution se profile l'idée que la santé est un objectif à atteindre et que le sport est un des moyens de le réaliser. Cette intention louable mérite cependant quelques éclaircissements dans la mesure où ni santé ni le sport ne sont ici définis. S'agit-il simplement de faire bouger les élèves pour s'oxygéner et s'aérer l'esprit ? S'agit-il de prolonger le temps de récréation ? S'agit-il de promouvoir une éducation à la santé par la pratique du sport ?

Tenter de répondre à ces questions suppose d'interroger les finalités et les moyens de l'éducation physique et sportive (EPS) ainsi que sa raison d'être, à savoir celle de développer les ressources motrices de tous les élèves, par la pratique du sport définie comme une activité physique, culturelle et sociale. Cet effort de réflexion est indispensable pour appréhender les contenus d'enseignement relatifs au sport/santé. En ce sens, cet article a pour objet d'identifier les ressources motrices sollicitées au tennis, de montrer que leur développement en EPS est conditionné par la capacité de l'élève à surmonter certains obstacles et par des modalités pédagogiques adaptées.

Les ressources motrices sollicitées en EPS

Inhérente à l'être humain, les ressources motrices constituent un potentiel mobilisable, une prédisposition à agir, à produire de l'énergie et à se mouvoir dans le temps et dans l'espace. Les actions qu'elles permettent conditionnent l'autonomie d'un individu tout en créant les conditions de son épanouissement dans une société de plus en plus orientée vers la recherche de mobilité, gage d'efficacité et de bonne santé.

En avant-propos, il semble important d'insister sur le fait que le développement des ressources motrices ne peut être envisagé, en EPS, autrement que dans sa relation avec l'activité physique, sportive et artistique (APSA). Les textes officiels régissant l'EPS vont dans ce sens depuis plus d'un demi-siècle. L'idée selon laquelle il convient de solliciter les ressources pour progresser dans un sport, et qu'à l'inverse, la pratique sportive favorise le développement des ressources s'est imposée durablement dans les conceptions institutionnelles et pédagogiques de l'EPS. Cette acception de l'enseignement laisse penser l'impossibilité d'une perspective de développement et de transformation des conduites motrices en dehors d'une pratique sportive

spécifique, celle-ci étant porteuse d'un intérêt éducatif particulier au regard de sa spécificité et des ressources singulières qu'elle mobilise. La ressource motrice est ainsi une fin et un moyen d'éducation physique et d'éducation à la santé.

Dans le champ des sports, on distingue différentes catégories de ressources motrices renvoyant aux diverses composantes de l'organisme humain : ressources perceptives, ressources cognitives, ressources biomécaniques, ressources énergétiques et ressources émotionnelles. Dans un souci de classification, j'appuie mon propos dans cet article sur deux courants scientifiques majeurs dans l'histoire de l'EPS : la psychomotricité et la socio-motricité.

La psychomotricité partage avec l'éducation physique une histoire commune, celle d'être animée en permanence par des interrogations sur le corps. Cette histoire ne s'est pas faite de manière linéaire dans la mesure où deux conceptions philosophiques du corps s'opposent : le dualisme cartésien séparant le corps et la pensée, l'un sensible, l'autre intelligible et le monisme d'inspiration phénoménologique conciliant le corps et la pensée dans un tout homogène constituant l'existence. On a d'un côté la philosophie corporelle de Descartes pour qui, dans sa célèbre citation « je pense donc je suis »¹, l'être est conditionné par la pensée et, de l'autre, Merleau-Ponty² qui défend l'idée de l'unité du corps et du sujet. Cette dualité conceptuelle n'empêchera pas les promoteurs de la psychomotricité et de l'éducation physique de penser le corps au prisme du développement, tendance influencée par la thèse rousseauiste³ selon laquelle l'être humain est perfectible, toujours enclin à progresser.

La logique développementale constitutive de la psychomotricité apportera à l'éducation physique un certain nombre de concepts relatifs à la motricité et aux conditions de son développement : le schéma corporel, l'adaptation, les coordinations, l'équilibre, les dissociations, le relâchement, la structuration dans le temps et dans l'espace ainsi que les perceptions, autant de ressources disponibles chez l'être humain susceptibles d'être développées par le biais de l'apprentissage psychomoteur. Cette approche, bien que marginalisée en EPS, a eu le mérite de démontrer les bienfaits d'un apprentissage visant le développement des ressources motrices en matière de réussite scolaire, comme en témoignent les travaux de Pierre Vayer⁴, André Lapierre, Bernard Aucouturier⁵ et Jean Le Boulch⁶. Ces auteurs, mettant en évidence la relation entre le développement psychomoteur et le développement intellectuel, ont contribué à faire de l'EPS une discipline destinée à développer les qualités humaines et sociales par la mobilisation de ressources affectives, cognitives et relationnelles.

Concept scientifique élaboré par Pierre Parlebas, la socio-motricité contribue également à faire du développement des ressources motrices un objet d'enseignement en EPS. Alors que « *l'éducation physique n'a pas d'objet propre, elle n'a qu'une utilité en matière de santé et/ou de citoyenneté* »⁷, il lui faut donc un objet spécifique qu'il faut rechercher dans la logique interne du sport⁸ et des problèmes moteurs qu'elle pose au pratiquant : l'action motrice est donc cet objet spécifique à l'EPS qu'aucune discipline scolaire ne peut lui contester.

¹ Descartes, R. (1637). *Le discours de la méthode*.

² Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*.

³ Rousseau, J.-J. (1755). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*.

⁴ Vayer, P. (1976). *Le dialogue corporel*. Doin.

⁵ Aucouturier, B., Lapierre, A. (1973). *La symbolique du mouvement*. EPI

⁶ Le Boulch, J. (1995). *Mouvement et développement de la personne*. Vigot.

⁷ Vigarello, G. (1985). « La science et la spécificité de l'éducation physique et sportive. Autour de quelques illusions ». In Arnaud, P., Broyer, G. *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse. Privat.

⁸ Parlebas, P. (1985). « Problématique de l'EPS : spécificité des APS et spécificité de leur objet » In Arnaud, P., Broyer, G. *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse. Privat.

Prolongeant les travaux de la psychomotricité, les promoteurs de la socio-motricité⁹ y ajouteront la notion d'interaction motrice, accordant ainsi une importance à la conduite motrice enracinée dans le social et le culturel, à la motricité ludique, à la communication dans les jeux socio-moteurs, aux phénomènes socio-affectifs et sémiotiques, à l'anticipation d'un adversaire dans les sports de raquette ou sports collectifs, à l'intelligibilité du jeu. Imposées par les règles du jeu inhérentes à un sport, ces interactions¹⁰ mobilisent et développent des ressources motrices comme la capacité à interagir avec ou contre l'autre et à s'impliquer dans des rôles sociaux (attaquant, défenseur).

Au-delà de la légitimité de l'EPS qu'offrent la psychomotricité et de la socio-motricité, ces deux courants scientifiques permettent à l'enseignant d'EPS d'élaborer une didactique développementale et culturelle, dans la mesure où elle est centrée à la fois sur le développement des potentialités et sur l'acquisition d'une culture sportive spécifique au sport pratiqué et/ou enseigné. Le sport pratiqué et/ou enseigné devient ainsi le moyen de développement des ressources motrices. L'atteinte de cet objectif suppose toutefois de la part de l'enseignant d'EPS de procéder à un traitement didactique, en tenant compte des apports de la psychomotricité, de la socio-motricité, de la logique interne et des problèmes fondamentaux d'une activité sportive.

Les ressources psychomotrices sollicitées au tennis

En appui aux travaux de Jean Le Boulch¹¹, j'identifie deux catégories de ressources motrices sollicitées au tennis : la coordination et l'intelligence motrice, la première renvoyant à la technique, la seconde à la tactique. L'enseignement du tennis vise ainsi à développer, selon une acception psychomotrice, chez l'élève, la faculté de coordonner ses actions à mettre au service d'une intention. La mobilisation de ces ressources implique la sollicitation de capacités perceptivo-motrices subdivisées elles-mêmes en « sous-ressources », ensemble d'actions lié à la prise d'informations, l'anticipation-coïncidence, la mise à distance, l'ajustement postural, le rapport vitesse/précision, l'équilibre/déséquilibre, volontaire ou subi, le contrôle et la vitesse.

On perçoit à travers ces éléments que l'action motrice est conditionnée par des signaux extéroceptifs, par des informations kinesthésiques et par la mise en relation entre les deux pour ajuster, dans le jeu, sa propre position, ses propres mouvements, la trajectoire de balle reçue et/ou envoyée, la position de l'adversaire, les espaces libérés dans le camp adverse, tout en tenant compte, pour chaque coup joué ou à jouer, du temps disponible pour concrétiser son intention de défense ou d'attaque. Du stade perceptif à l'action, le jeu mobilise de nombreuses ressources psychomotrices.

Les ressources socio-motrices sollicitées au tennis

En référence aux travaux de Pierre Parlebas, j'identifie également deux catégories de ressources motrices sollicitées au tennis, la première renvoyant à la socio-affectivité que

⁹ Parlebas, P. (1999). *Jeux, Sports et Sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Editions de l'institut national du sport et de l'Éducation physique.

¹⁰ Parlebas, P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communications*, Paris, Presses universitaires de France.

¹¹ Le Boulch, J. (1971). *Vers une science du mouvement humain*. ESF.

suscite une activité physique duelle ou collective, la seconde à l'interaction motrice et au système de relation mis en jeu entre les protagonistes. Selon cette approche socio-motrice, l'enseignement du tennis a pour objet de développer chez l'élève les capacités à interagir avec autrui tout en apprenant à maîtriser ses émotions, ce qui implique qu'il mobilise, dans l'action, des capacités d'adaptation et de compréhension pour, d'une part, agir et réagir face aléas et incertitudes provoqués par les situations de jeu duel et, d'autre part, qu'il sache prélever les informations pertinentes chez l'adversaire pour élaborer et mettre en œuvre ses intentions d'attaque et de défense. L'action motrice est ici conditionnée par la nature des relations à l'autre, au joueur adverse, au temps et aux objets, notamment le filet, élément fondamental dans la mobilisation des ressources socio-motrices¹² qui font du tennis « *un média de communication porteur d'affectivité* »¹³, la crainte du joueur toujours présente lorsqu'il doit tenir compte de toutes ces incertitudes spatiotemporelles, humaines et sociales pour espérer entrer dans la logique de l'affrontement avec un maximum d'efficacité.

Au regard de ces données scientifiques que je croise avec mon expérience de terrain de professeur de tennis et d'enseignant d'EPS, je présente un cadre d'observation des élèves en situation d'apprentissage et les problèmes moteurs à surmonter pour développer leurs propres ressources psychomotrices et socio-motrices.

Caractéristiques des élèves et obstacles didactiques

L'observation d'élèves en situation d'apprentissage au tennis, mise en relation avec les données scientifiques, m'a conduit à observer les conduites motrices à partir de quatre critères : les coordinations motrices, l'intelligence motrice, les interactions motrices et la sémiotricité¹⁴, définie comme l'élaboration d'une signification correspondant à une lecture, par le sujet, de son environnement humain, social et matériel, la conduite motrice étant au centre de la construction du sens. Pour caractériser les élèves et identifier les obstacles moteurs auxquels ils sont confrontés dans la pratique du tennis, j'ai observé et interrogé des élèves d'une classe de première générale pendant un cycle « tennis » de 12 séances que j'ai mis en place dans le cadre de l'EPS. Les résultats obtenus concernent les élèves et leurs représentations de l'activité, la manière dont ils agissent, interagissent et la signification qu'ils donnent à leurs actions ou, plus exactement, ce que les conduites motrices nous révèlent.

Dès la première séance, le ton est donné. « *M'sieur, il pleut (...), ce n'est pas un vrai terrain de tennis (...), on ne peut pas faire du tennis dans ces conditions (...), il n'y a pas de filet (...)* où sont les limites du terrain (...), *c'est un terrain de handball ici (...)*. D'entrée de jeu, certains élèves ont fait part de leur représentation du tennis, activité imaginée comme à la télévision, avec « *un vrai terrain, un filet...* ». D'autres ont laissé entendre que le tennis est une activité très compliquée et ont exprimé un sentiment d'incapacité au regard des attendus moteurs de ce sport. « *Le tennis, c'est dur, c'est difficile, il faut de l'énergie, de la force, de l'adresse...* ». Après quelques explications sur le sens de l'activité, sa logique interne et les enjeux du jeu, car il m'a semblé important de rappeler aux élèves qu'ils sont là pour jouer et pour apprendre

¹² Méry, S. (2008). *Un filet et des sports. Approches sociologique, historique, prospective, comportementaliste*. L'harmattan.

¹³ Méry, S. (2005). Sociomotricité et sports de franchissement de filet : approche comparative et aspects sociaux. *Thèse de doctorat en sciences sociales*, Paris 5.

¹⁴ Parlebas, P. (2022). *Sémiotricité et corps en jeu*.

à jouer, la leçon a débuté dans une ambiance ludique et conviviale. Les élèves ont été observés pendant les séquences de jeu et les observations ont donné les résultats suivants :

Les coordinations motrices

L'observation des coordinations motrices a été faite à partir de trois indicateurs : le déplacement vers la balle, la frappe de balle et le remplacement. IL s'agissait d'évaluer la coordination entre ces trois actions motrices. Les conduites motrices observées sont mentionnées du niveau le plus faible (N1) au niveau les plus fort (N5). Lors du déplacement vers la balle, l'élève est statique (N1), se déplace tardivement lorsque la balle adverse rebondit dans son espace proximal (N2), se déplace vers la balle adverse lorsqu'elle franchit le filet (N3), se déplace vers la balle adverse avant qu'elle ne franchisse le filet (N4), se déplace vers la balle au moment où elle quitte le tamis de la raquette de son adversaire (N5). Lors de la frappe de balle, l'élève ne touche pas la balle (N1), la touche mais en étant positionnée trop près ou trop loin de la balle (N2), la frappe de face, sans la contrôler, elle lui échappe (N3), la frappe et parvient à l'envoyer en direction du camp adverse, en imprimant à la balle une trajectoire en cloche (N4), frappe de profil, à distance optimale de la balle, parvient à l'envoyer dans le camp adverse et à déplacer son adversaire (N5). Lors du remplacement, il est inexistant (N1), après la fin du point (N2), tardif, une fois que la balle adverse rebondit dans son propre camp (N3), s'effectue lorsque la balle adverse franchit le filet (N4), commence instantanément après la frappe de l'adversaire (N5).

L'analyse de ces observations montre que les problèmes moteurs posés par la coordination « déplacement/frappe/remplacement » sont multiples : on distingue des difficultés d'anticipation-coïncidence, de synchronisation des actions, de contrôle musculaire, de latéralité, de dissociation segmentaire, d'ajustement postural, de prise d'informations et de construction de repères spatiotemporels. Les observations du geste de coup droit et revers ont mis en évidence une tendance à la syncinésie, usage de mouvements superflus comme le fait de préparer deux fois un même coup.

L'intelligence motrice

L'observation de l'intelligence motrice a été faite à partir de l'intentionnalité du joueur, de la lecture des trajectoires de balles envoyées et de son attitude. Ce qui a été observé, c'est que l'élève adopte un jeu spontané, réflexe, sans intention particulière (N1), a l'intention de rattraper la balle reçue sans la moindre idée sur l'endroit à viser (N2), a l'intention de renvoyer la balle dans le camp adverse (N3), a l'intention de déplacer son adversaire en variant ses trajectoires de balle en longueur en alternant coup de fond de court et amortis (N4), a l'intention de marquer le point en visant les espaces libérés par l'adversaire (N5).

L'analyse de ces observations montre que les problèmes moteurs posés par la sollicitation de l'intelligence motrice renvoient à des difficultés d'adaptation tactique pour, dans un premier temps, défendre son camp, de planification d'une stratégie de transition de la défense à l'attaque qui sont nécessairement en lien avec ce qui précède, à savoir les coordinations motrices puisqu'il a été constaté que, plus l'élève dispose de capacités de coordination élevées et plus son intelligence motrice était opérationnelle. Autrement dit, l'élève statique, peu coordonné, aux actions juxtaposées et désynchronisées dans la liaison

déplacement/frappe/replacement (N1) disposait d' une intention de jeu plus limitée que l'élève coordonné, aux actions synchronisées (N5), libéré, de fait, des contraintes biomécaniques primaires et disposant d'un répertoire technique lui donnant la possibilité de mettre en place une stratégie.

La socio-affectivité

L'observation des conduites socio-affectives a été faite à partir de la relation entre partenaires et adversaires. Ce qui a été observé, c'est que l'élève exprime sa crainte de jouer contre un adversaire mais également avec un partenaire, cette crainte étant liée à la peur de l'autre, de son regard, de son jugement (N1), accepte de jouer avec un partenaire mais pas contre un adversaire (N2), accepte de jouer contre un adversaire mais sans maîtriser ses émotions, conteste les décisions de l'arbitre, interpelle fréquemment son adversaire, parle en jouant, s'énerve lorsqu'il perd le point (N3), maîtrise ses émotions en match ou en évaluation mais perd ses moyens, se déconcentre et se décourage lorsque le rapport de force est en sa défaveur (N4), reste concentré et persévérant en toutes circonstances (N5).

L'analyse de ces observations montre que les obstacles socio-affectifs à surmonter dans l'adversité nécessitent de la part de l'élève un effort pour aller vers l'autre, jouer avec l'autre, jouer contre l'autre, apprendre avec l'autre, apprendre de l'autre. La difficulté posée au joueur est de relativiser l'enjeu et de garder à l'esprit le fait que ce n'est qu'un jeu mais qu'il faut, pour bien jouer, faire évoluer son regard sur l'autre. L'adversaire n'est pas un ennemi, c'est un partenaire d'entraînement, un camarade de jeu sur lequel on peut s'appuyer pour progresser. Les élèves les plus empathiques vis-à-vis de l'arbitre ou de l'adversaire ont progressé davantage que les plus colériques.

La sémiotricité

L'observation des conduites sémiotrices a été faite à partir de la lecture des trajectoires de balle et les ressentis exprimés par les élèves. Ce qui a été observé, c'est que l'élève ne tient pas toujours compte de l'adversaire lorsqu'il est confronté à des problèmes moteurs simples à résoudre (N1), tient compte de son adversaire sans que cela ne change quoi que ce soit dans son intention de jeu (N2), est dans une logique de renvoi, de continuité et d'échange avec l'adversaire qui devient, de ce fait, un partenaire (N3), cherche à défendre son camp en envoyant la balle dans le camp adverse tout en recherchant une longueur de balle suffisante pour se donner le temps de se replacer (N4), défend son terrain en attendant l'opportunité pour attaquer (N5).

L'analyse de ces observations montre que les représentations diverses que se font les élèves du tennis sont conditionnées par le niveau de jeu. Plus le niveau de l'élève est élevé et plus il est dans une recherche de rupture, de gain du point, de stratégie à mettre en œuvre pour préparer son attaque : il est dans une logique d'opposition, d'affrontement et de compétition. À l'inverse, plus l'élève est en difficulté motrice, plus il recherchera la sécurité, le renvoi de balle en plein centre, dans le carré de service adverse, le jeu « petit bras », l'envoi non intentionnel de balles courtes par peur de commettre la faute : il adopte une attitude défensive. Pour les uns, le jeu est vécu dans l'adversité, le match, le défi, la comparaison quand les autres optent plus volontiers pour la coopération, le partenariat et la convivialité dans le jeu.

Situations d'apprentissage et progrès des élèves

L'ensemble de ces observations sert principalement à concevoir et mettre en œuvre une démarche pédagogique adaptée aux potentialités motrices de chaque élève¹⁵. À partir de ce diagnostic ont été définis un objectif, des contenus d'enseignement et des variables didactiques pour favoriser les transformations motrices attendues.

L'objectif de cycle

L'objectif de cycle est de permettre à chaque élève d'apprendre à faire des échanges de balle avec un partenaire, identifier dans le jeu les situations favorables d'attaque et faire basculer le rapport de force en passant du statut de défenseur au statut d'attaquant, ce qui suppose de solliciter, mobiliser et développer certaines qualités physiques liées aux coordinations, interactions, intelligence motrice et émotionnelle. Ces étapes de développement, amenant l'élève à surmonter des obstacles moteurs et à adapter ses conduites motrices, ont permis à tous les élèves d'élaborer une intentionnalité de jeu et une stratégie adaptée aux pouvoirs moteurs de chacun.

Les contenus d'enseignement

Les contenus d'enseignement ont été formalisés en termes de savoir-faire à acquérir par la pratique du jeu. Tous les élèves ont acquis, chacun à leur rythme, la capacité à coordonner déplacement/placement/frappe en passant du stade de la juxtaposition (temps d'arrêt entre ces trois actions) au stade de la synchronisation (fluidité temporelle entre ces trois actions). Certes, certains élèves sont plus à l'aise que d'autres dans cet enchaînement mais tous ont progressé. Des progrès ont aussi été constatés dans l'intelligence de jeu, notamment dans la capacité à jouer avec une intention : ils sont passés du stade de la passivité (jeu subi, statique sur le terrain) au stade de l'intentionnalité anticipatrice (prise d'informations et de repères pour essayer de jouer plus vite et de surprendre l'adversaire) en passant par le stade de la réactivité (temps de réaction, dynamisme, attitude plus active, voire plus offensive). Sur le plan socio-affectif, les élèves ont appris à jouer avec un partenaire et contre un adversaire en passant du stade de la peur de l'autre au stade de la maîtrise de soi et du contrôle de ses émotions. Du point de vue de la sémiologie, les progrès moteurs ont contribué à faire changer les représentations sur le tennis : certains élèves, notamment les plus pessimistes, ont fini par prendre confiance en eux et à percevoir leur progression à mesure des obstacles moteurs surmontés.

Les variables didactiques

Les variables didactiques au tennis sont multiples : délimitation du terrain plus ou moins grand en longueur et en largeur, les balles plus ou moins molles, la distance plus ou moins grande

¹⁵ Boutchich, K. (2022). L'enseignement du tennis adapté. *Tennis, cultures et sociétés*.

entre les joueurs, raquettes plus ou moins petites, autant de paramètres que l'enseignant peut adapter pour permettre à chaque élève de progresser. En ce sens, les consignes de réalisation ont été aménagées en fonction de l'objectif développemental visé. Ainsi, pour développer les coordinations motrices, la possibilité a été donnée au joueur de ne pas tenir compte du nombre de rebonds et le fait de faire rouler la balle au sol était possible. Ces aménagements permettent de réduire les incertitudes, ce qui laisse plus de temps à l'élève pour organiser sa motricité ; pour développer l'intelligence motrice, des cibles ont été placées dans le camp adverse, délimitant ainsi les zones à atteindre par l'attaquant qui pouvait faire varier ses trajectoires de balle, en vue de déplacer son adversaire en largeur (alternance coups croisés/coups long de ligne), en longueur (alternance jeu de fond de court/amorti), et jouer tous les coups avec une intention ; pour développer les qualités socio-affectives, les élèves ont joué en double mixte, ce qui a permis de mixer les niveaux et les genres et de favoriser l'acceptation des différences et la coopération tout en maintenant la dimension compétitive de l'activité.

Le bilan de cette expérimentation visant à faire de l'enseignement du tennis un levier pour répondre aux enjeux sociaux¹⁶ et éducatifs¹⁷ de l'école a eu pour effets positifs le fait de proposer en EPS des contenus d'enseignement centrés sur le développement moteur de l'élève et sur l'acquisition de techniques sportives. Cette double finalité, biologique et culturelle, constitutive de l'identité de l'EPS, conciliant développement corporel et culture sportive, constitue une voie prometteuse pour améliorer les facultés intellectuelles et le niveau scolaire, deux conditions favorables à l'amélioration de l'état de santé de nos élèves.

Bibliographie

Aucouturier, B., Lapierre, A. (1973). *La symbolique du mouvement*. EPI

Boutchich, K. (2023). La démocratisation du tennis. *Tennis, cultures et sociétés*.
<https://tennisculturessocietes.wordpress.com/2023/03/18/la-democratisation-du-tennis/>

Boutchich, K. (2022). L'enseignement du tennis adapté. *Tennis, cultures et sociétés*.
<https://tennisculturessocietes.wordpress.com/2022/12/09/lenseignement-du-tennis-adapte/>

Boutchich, K. (2023). L'enseignement du tennis à l'école et ses enjeux éducatifs. *Tennis, cultures et sociétés*.
<https://tennisculturessocietes.wordpress.com/2023/05/18/lenseignement-du-tennis-a-lecole-et-ses-enjeux-educatifs/>

Descartes, R. (1637). *Le discours de la méthode*.

Le Boulch, J. (1995). *Mouvement et développement de la personne*. Vigot.

Le Boulch, J. (1971). *Vers une science du mouvement humain*. ESF.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*.

Méry, S. (2008). *Un filet et des sports. Approches sociologique, historique, prospective, comportementaliste*. L'harmattan.

¹⁶ Boutchich, K. (2023). La démocratisation du tennis. *Tennis, cultures et sociétés*.

¹⁷ Boutchich, K. (2023). L'enseignement du tennis à l'école et ses enjeux éducatifs. *Tennis, cultures et sociétés*.

Méry, S. (2005). Sociomotricité et sports de franchissement de filet : approche comparative et aspects sociaux. *Thèse de doctorat en sciences sociales*, Paris 5.

Parlebas, P. (1999). *Jeux, Sports et Sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Editions de l'institut national du sport et de l'Education physique.

Parlebas, P. (1985). « Problématique de l'EPS : spécificité des APS et spécificité de leur objet » In Arnaud, P., Broyer, G. *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse. Privat.

Parlebas, P. (2022). *Sémiotricité et corps en jeu*.

Parlebas, P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communications*, Paris, Presses universitaires de France.

Rousseau, J-J. (1755). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*.

Vayer, P. (1976). *Le dialogue corporel*. Doin.

Vigarelo, G. (1985). « La science et la spécificité de l'éducation physique et sportive. Autour de quelques illusions ». In Arnaud, P., Broyer, G. *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse. Privat.

Karim Boutchich

**Docteur en sciences de l'éducation
Chercheur au Cerlis
Université Paris Sorbonne**