



HAL
open science

Le tennis une activité physique scolaire ? Conditions de possibilité

Thomas Gomes

► **To cite this version:**

Thomas Gomes. Le tennis une activité physique scolaire ? Conditions de possibilité. Education. 2017. dumas-01755062

HAL Id: dumas-01755062

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01755062v1>

Submitted on 30 Mar 2018

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2016-2017

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Second degré*

Le tennis une activité physique scolaire ? Conditions de possibilité

Présenté par Thomas Gomes

Mémoire de M2 encadré par Eric Louis

Sommaire

| | | |
|------|---|----|
| 1. | Introduction | 1 |
| 2. | Etat de l'art | 2 |
| 3. | Problématique..... | 18 |
| 4. | Méthode..... | 19 |
| 5. | Résultat..... | 26 |
| 6. | Discussion | 33 |
| 7. | Conclusion..... | 38 |
| 8. | Bibliographie | 39 |
| 8.1. | Ouvrages concernant la transposition didactique générale..... | 39 |
| 8.2. | Ouvrages concernant le tennis en milieu scolaire | 39 |
| 8.3. | Ouvrages historiques et textes officiels | 40 |
| 8.4. | Ouvrages concernant le tennis en milieu fédéral..... | 40 |
| 9. | Annexes..... | 41 |

1. Introduction

En France, le tennis, et avant lui le jeu de paume, a depuis longtemps été une pratique sociale très développée et médiatisée. En effet, il est aujourd'hui le premier sport individuel en nombre de licenciés (plus d'un million en 2013).

Cependant, son entrée dans les programmes scolaires ne s'est réellement faite qu'avec les IO de 1967 dans lequel « il est [...] proposé aux élèves filles et garçons la pratique du « tennis, etc. » », comme l'écrivent Attali et Saint Martin dans « à l'école du sport » paru en 2014. Il est ensuite « cité une fois dans le texte » des IO de 1985 pour le collège, et pas une seule fois depuis le texte de 1996 pour la classe de 6^{ème}.

Pourquoi cette disparition soudaine des programmes d'EPS ? En effet, « Bien que le tennis demeure le principal sport de raquettes sur le plan culturel et médiatique, l'institution scolaire va privilégier progressivement le tennis de table et le badminton » comme nous l'écrivent Attali et Saint Martin. « La gestion des élèves », de l'espace et du matériel, ou encore les difficultés d'ordre technique à l'enseignement de cette activité sont, entre autres, citées comme sources potentielles de problème.

Pourtant, les vertus de ce sport sont nombreuses. En effet, l'activité tennis pourrait avoir un vrai rôle à jouer de par son aspect ludique et culturel, son caractère « mixte » très développé, ou encore la dimension fair-play qui s'en dégage. Mais c'est surtout par l'acquisition de compétences multiples et variées auxquelles elle va pouvoir contribuer (dimension tactique, psychologique, méthodologique, sociale, ou encore motrice) que l'activité semble intéressante. D'autant plus que désormais, les nouveaux programmes mettent l'accent sur la transversalité des enseignements et l'accès aux compétences du nouveau socle commun.

Une adaptation de la pratique semble primordiale pour pouvoir contribuer à ces acquisitions, tout en gardant son essence. C'est ce que Verret en 1975 définit comme la « transposition didactique », c'est-à-dire « l'ensemble des transformations que l'école et les enseignants font subir aux savoirs et savoir-faire pour les enseigner et les évaluer ». Il s'agira pour nous de créer une forme de pratique scolaire qui prendra la forme d'une situation complexe permettant à l'enseignant d'évaluer les élèves, de différencier son enseignement, de favoriser la motivation et d'acquérir des compétences tout en les confrontant à la logique de l'activité.

Nous proposerons dans un premier temps un état des lieux des articles liés à la notion de transposition didactique générale, puis spécifique à l'activité tennis. Cela nous permettra de les classer, et de structurer nos propositions concrètes autour d'axes forts et révélateurs d'options didactiques professionnelles afin de les tester dans les conditions réelles du secondaire.

2. Etat de l'art

Dans notre optique de proposer une « réintégration » de l'APSA tennis en Education Physique et Sportive, nous avons tout d'abord dû nous pencher sur la question de la transposition didactique. En effet pour Verret en 1975, « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement ». P. Perrenoud, dans « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences » en 1998, définit deux sources à la transposition didactique : « d'une part les savoirs, savants ou experts, d'autre part les pratiques sociales ». Nous devons étudier ces deux sources dans la transposition didactique de la pratique sociale tennis en milieu scolaire. Pour ce même auteur, la chaîne de la transposition didactique part des « savoirs et pratiques ayant cours dans la société », pour intégrer ensuite le « curriculum formel, les objectifs et les programmes » de l'école et de l'EPS par exemple. Ensuite, ils intègrent le « curriculum réel », c'est-à-dire les contenus de l'enseignement et enfin, les « apprentissages effectifs et durables des élèves ». Le passage des savoirs savants aux savoirs-à-enseigner est défini par David Bordel, in DEES 110 en 1997 comme une transposition didactique externe. Au contraire, lorsqu'il parle de transposition interne, il s'agit du passage des savoirs-à-enseigner tels qu'ils apparaissent dans les programmes et les manuels aux savoirs enseignés dans la classe. Nous allons dans un premier temps nous intéresser à la transposition externe, c'est-à-dire à l'intégration de la pratique sociale tennis dans les programmes scolaires, pour ensuite étudier la transposition interne, celle qui nous permettra la mise en œuvre de séances, de cycles et/ou d'un curriculum ayant pour objet l'enseignement de l'APSA tennis. Il faudra tout de même faire attention à penser la transposition didactique comme un tout, et non pas comme deux processus distincts mettant d'un côté la transposition interne et l'autre la transposition externe.

Le premier processus, la transposition didactique externe, est donc celui qui voit se transformer les savoirs savants et les pratiques sociales afin de leur faire intégrer le milieu scolaire. Dans notre cas, en EPS, il s'agira surtout d'étudier la transposition didactique d'une pratique sociale, le tennis, et des savoirs qui y sont associés. Cette démarche nous permettra d'une part d'expliquer sa disparition des programmes à l'aube des années 2000, et d'autre part de justifier son hypothétique réintroduction dans les programmes. Éric Dugas, dans Revue Française de pédagogie n°149 en 2004, tente de répondre à la question de l'entrée d'une pratique sociale en EPS. Il en dégage trois logiques. La première logique est institutionnelle. Dugas explique que plus une activité est institutionnalisée, plus elle a de chance d'intégrer l'école. En effet, dans cette logique, ce n'est pas le versant éducatif d'une pratique sociale qui

prime mais plutôt le versant culturel et idéologique en sélectionnant des pratiques dites de références, logique prônée par les pédagogues du courant culturaliste. Cette logique peut facilement justifier l'entrée du tennis dans les programmes dans les années 90 avec une forte croissance du nombre de licenciés durant cette période et une représentation au niveau mondial extrêmement importante. Cependant, elle ne peut rendre compte de sa disparition : aujourd'hui et depuis plusieurs années déjà, la fédération française de tennis est la deuxième fédération qui compte le plus grand nombre de licenciés en France. Sa représentativité sociale est donc très importante. La deuxième logique mise en lumière par E Dugas est celle de légitimation et/ou de prestige. Il s'agit de pratiques de base avec la possibilité, par exemple, d'un réinvestissement ludomoteur dans la vie quotidienne. Cette logique nous montre que le statut de sport ne suffit pas pour intégrer l'école. Il prend notamment l'exemple du badminton par rapport au tennis : peu d'élèves pratiquent le badminton donc il y a un équilibre plus fort entre les possibilités motrices des élèves. Cette logique pourrait donc être une des raisons de la non-présence du tennis en EPS, mais la quantité de recherches et de travaux sur l'adaptation du tennis que nous étudierons plus loin est une réponse à ce problème. La dernière logique est pragmatique et pédagogique. Il s'agit de la transformation des traits de la logique interne du sport (l'espace, le temps, les joueurs, le matériel) pour en faire un « jeu didactique ». Il faut en fait que la logique externe du sport soit en même temps préservée au maximum afin que le réinvestissement extra-scolaire soit possible et éviter le manque de motivation. Il s'agit alors d'un dosage juste entre une modification de la logique interne et une préservation de la logique externe.

A travers l'article d'Éric Dugas, nous pouvons voir que l'intégration d'une pratique sociale de référence en EPS peut être alimentée par trois logiques, qui prennent plus ou moins d'importance selon les périodes. Avant d'analyser ces périodes, nous allons nous attarder sur le concept de « pratique sociale de référence » rapporté dans l'ouvrage de Musard, Mahut et Robin « Quel processus de construction des activités scolaires en EPS ? » publié en 2002 et faisant référence à Martinand en 1983. En effet, il renvoie à trois aspects. Le terme de « pratique » montre que ce sont des « activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ». Celui de « social » rend compte du fait qu'elles concernent « l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels » et enfin, le terme référence montre que « la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison ». Il s'agit donc de prendre en compte ce qui est produit dans la société pour l'intégrer dans l'école en prenant en compte les pratiques, ce que les auteurs appellent la « transposition élargie », mais également les savoirs qui en découlent et qui eux, résultent de la « transposition

restreinte ». L'intégration d'une pratique est donc intimement liée à la transposition d'un ou de savoirs. Dans ce même article, on y apprend qu'il y a plusieurs manières d'appréhender la relation entre les pratiques et les savoirs. Pour certains auteurs comme Martinand et Raisky en 2001, ce sont des pratiques qui sont enseignées, les savoirs ne sont qu'une composante de celle-ci. Chevallard, Joshua et Tavignot, au contraire, pensent qu'il y a transposition de savoirs et que les pratiques sont, elles, secondaires. Enfin, d'autres auteurs comme Develay et Perrenoud ne privilégient ni les pratiques, ni les savoirs mais les juxtaposent : des savoirs et des pratiques sont donc transposés simultanément. La pratique est en effet caractérisée par des objets de travail, des instruments matériels, intellectuels, des problèmes, des savoirs, des attitudes, des rôles sociaux. Au final, il faut prendre en compte les différentes composantes de la pratique et pas seulement les savoirs. Cette orientation s'articule avec la spécificité de l'EPS, puisque c'est en pratiquant les APSA que les élèves construisent des savoirs, des compétences qui sont essentiellement des savoirs de la pratique. Ils ne sont pas apportés de façon isolée de l'action, mais au contraire élaborés dans la pratique même de l'activité, au cours d'expériences vécues.

L'intégration de ces pratiques sociales de référence et des savoirs qui y sont associés se déroule selon plusieurs étapes et constituent différentes périodes. André Terrisse dans « revue française en pédagogie volume 116 » pages 65-75 et publié en 1996, analyse la transposition didactique en judo et plus précisément l'évolution du « savoir combattre » dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EPS de 1950 à 1993. Il montre par l'étude du judo au niveau scolaire que le savoir enseigné à l'école se construit à partir d'un double processus dont la transposition didactique rend compte. Tout d'abord à partir d'un savoir de référence, dont il subit les fluctuations, souvent en décalage temporel. La pratique sociale est alors la référence. Ensuite il se construit par son propre mode de construction, dépendant de l'institution pour laquelle il est destiné et des conditions qui autorisent sa transmissibilité. Il s'établit alors un écart entre ce qui est enseigné à l'école et sa référence sociale, puis, une production d'outils didactiques facilitant l'intégration de la structure d'opposition par l'apprenant. Dans cet ouvrage, nous remarquons les différentes volontés qui se transforment au fil du temps. Au début, il y a seulement une volonté d'intégrer une pratique. Les personnes concernées tentent alors de définir les enjeux réels pour les élèves ainsi que les formes de pratique qui vont pouvoir être introduites à l'école. C'est ce qu'il s'est passé pour le tennis dans les années 60 et 70 avec, par la suite, une pratique scolaire basée et calquée sur sa référence sociale. Puis vient une volonté de rupture avec le cadre de la pratique social dans les années où l'EPS tente de se faire une place et d'affirmer sa particularité. Le savoir y est alors décontextualisé, et de plus en plus,

on cherche à créer des formes de pratiques en modifiant la logique interne de l'activité afin de faciliter le progrès, le réinvestissement des apprentissages des élèves et la transmission des savoirs. C'est peut-être à cette étape que le tennis a eu du mal à perdurer en EPS, bien que dans la Revue EPS, de nombreux travaux aient été réalisés à ce sujet.

Pour devenir scolaire, le savoir est soumis aux normes et valeurs scolaires passées au crible des exigences de « l'orthodoxie scolaire » définie par P Arnaud dans psychopédagogie des APS en 1985. De plus, il est également soumis aux cinq conditions qui, pour Verret en 1975 dans le temps des études, le rendent scolarisable : « désyncrétisation du savoir (le fait de délimiter des savoirs partiels pouvant s'exprimer dans un discours autonome), dépersonnalisation (détache des individus ou des groupes qui s'en servent), programmabilité (chemin de formation balisé), publicité (achèvement dans les référentiels et les programmes qui permettent à chacun de saisir sur quoi porte l'intention d'instruire) et contrôle social des apprentissages ». En ce qui concerne une pratique que l'on veut intégrer en EPS, il ne s'agit pas de transposer des concepts, mais plutôt des objets théoriques. Léziart dans « savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive » montre que ces objets conduisent à la transmission de techniques et de savoirs sur l'APSA et développent des manières d'être, de faire, de sentir, de se penser, de se mouvoir et d'être avec les autres. Il distingue deux types de savoirs : les savoirs savants et les savoirs de référence. Selon lui, ces savoirs savants sont pratiques car justifiés par l'accord de la majorité des praticiens. Au contraire, les savoirs de référence sont plutôt des « savoirs en usage », pour reprendre le terme de Maglaive en 1990. Ils régissent l'action. En EPS, les savoirs de référence « se constituent par tâtonnement progressifs, par adaptation de divers savoirs aux évolutions des pratiques sociales, par enrichissement mutuel, par le jeu complexe et difficile des interactions entre savoir et action ». Il y a donc deux types de savoirs qui peuvent être transposés lorsque l'on cherche à intégrer une pratique sociale en milieu scolaire. Les savoirs savants qui s'organisent en disciplines et qui permettent de justifier une pratique. Et les savoirs de références qui vont être ceux qui seront assimilés en EPS dans une APSA donnée. Perrenoud, dans « la transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences » publié en 1998, élargie la transposition didactique aux « savoirs experts », qui se rapprochent des savoirs de références de Léziart. Ce sont des savoirs jugés à leur « efficacité pratique » et non à « l'aune d'une validité théorique ». Ils mettent en évidence la difficulté de dissocier les savoirs des pratiques qui « leur donnent sens et s'en servent ». Pour lui, « les pratiques mobilisent des savoirs, mais ne s'y réduisent pas, même en considérant, aux côtés de savoirs savants, des savoirs experts, professionnels ou praticiens ». D'où la difficulté

de l'intégration d'une pratique sociale telle que le tennis en milieu scolaire. Les savoirs savants sont facilement transposables puisqu'ils sont déjà organisés et publics. Les savoirs experts, ou de référence, sont souvent immergés « non dans l'action, mais dans le flux des opérations mentales qui la guident ou l'accompagnent ». Cette transposition didactique externe s'opère donc par une sélection des savoirs exercés.

Les acteurs de la transposition didactique externe sont multiples. Ils sont regroupés au sein de la « noosphère », terme apporté par D Bordet, dans DEES 110 publié en 1997. Chevallard dans *La Transposition didactique à l'épreuve des faits* en 1994 la définit comme étant un « espace mitoyen entre société et école ». « Cette noosphère regroupe les responsables pédagogiques ou administratifs de l'Éducation nationale, des experts, des professeurs... qui contribuent à l'élaboration des programmes et leurs textes d'application, rédigent les manuels et les autres ouvrages méthodologiques destinés aux enseignants de terrain. » selon E Chatel dans « Réflexions sur le concept de transposition didactique et sur celui de contrat » publié en 1995. Son rôle est de maintenir une faible distance entre le savoir savant et le savoir enseigné afin que la société puisse légitimer le savoir à enseigner (les programmes et manuels). Cependant, l'école consomme et renouvelle constamment ses savoirs ce qui oblige une certaine transposition didactique externe permanente. D'une part, les savoirs savants se renouvellent (avec les avancées des sciences mais aussi le renouvellement des pratiques dans la société pour rester dans le domaine de l'EPS) et s'éloignent donc de ce qui est enseigné à l'école, ce qui entraîne une perte de légitimité pour la noosphère. D'autre part, il faut que les savoirs enseignés soient également éloignés des savoirs des parents alors que le but même de l'école est de « banaliser le savoir ». Ce double processus oblige l'école à opérer une transposition didactique pour rétablir la bonne distance entre les savoirs savants et à-enseigner, et entre les savoirs à-enseigner et les savoirs des parents. Nous l'avons compris, cette noosphère regroupe des personnels directement impliqués dans l'école mais pas seulement. En effet, Léziart traduit l'activité de la noosphère comme le maintien d'un équilibre difficile entre « les avancés des sciences, les demandes du public scolaire et les exigences des institutions scolaires ». Elle permet également de produire un discours de défense de la discipline lorsque l'enseignement de celle-ci est discuté, lorsqu'elle subit de fortes contestations. La transposition didactique externe est donc réalisée par la noosphère afin de trouver un équilibre entre les exigences de la discipline scolaire et les évolutions des savoirs.

En EPS, il s'agit à la fois de la transposition des pratiques sociales de référence et des savoirs qui y sont associés. Pour Léziart, « l'évolution des savoirs des sciences d'appui et leur

médiatisation, l'évolution des techniques sportives (l'invention de Fosbury dans le franchissement du saut en hauteur), les normes scolaires (l'école évolue) contribuent à engager une dynamique transformatrice des savoirs de l'éducation physique ». Dans notre optique d'intégration d'une pratique, le tennis, en éducation physique et sportive, il va falloir conceptualiser les savoirs transmissibles par l'activité tout en tenant compte des contraintes de cette transmission. En effet, Perrenoud écrit que « les contraintes de la transmission ont inévitablement des incidences sur les savoirs enseignés, jusqu'à leur organisation méthodique et leur transformation ». Il y a donc obligatoirement, selon lui, adaptation aux temps et aux espaces disponibles, à la taille des groupes, au niveau et au projet des apprenants, à leur rapport au savoir, à la relation pédagogique, au contrat didactique en vigueur ou encore aux impératifs de l'évaluation. Selon lui, cette conceptualisation vient s'ajouter à la transposition. Il la définit comme une traduction, un changement de langage et de référentiel. Cette traduction consiste à partir des pratiques pour identifier des compétences : « une action réussie composée de ressources cognitives et de schèmes opératoires qui permettent la mobilisation efficace de ressources cognitives ». L'apprentissage se fait alors en créant des « conditions du développement » grâce à des « dispositifs d'entraînement ».

Au final, l'enjeu de la transposition didactique externe dans l'intégration du tennis en milieu scolaire sera de partir de la pratique pour arriver à une traduction des savoirs qui lui sont associés en compétences. Ces compétences pourront se traduire en termes de niveaux différents de pratique utilisés pour l'évaluation par exemple, en thèmes d'étude afin d'aborder l'activité de différentes manières selon le public concerné ou encore en principes fondamentaux d'action. Il s'agira en fait de réaliser une analyse didactique de l'activité afin de justifier l'entrée dans les programmes de l'activité tennis en fonction des caractéristiques et des contraintes du secondaire et de ce qu'elle peut apporter aux élèves. Ce genre de travaux a déjà été réalisé, notamment dans les revues EPS, à l'époque où le tennis tentait d'adapter sa pratique au milieu scolaire, c'est-à-dire dans les années 1990 et 2000.

La seconde étape de la transposition didactique est beaucoup moins complexe, mais non moins importante : c'est la transposition didactique interne. Musard, dans « Quel processus de construction des activités scolaires en EPS », la définit comme « l'objet à enseigner (programmes, manuels) transformé ou interprété en objet d'enseignement ». Pour cet auteur, elle s'inscrit dans la continuité de la première étape : l'enseignant s'appuie donc sur les « curriculums formels », c'est-à-dire les programmes, élaborés à partir de la transposition didactique externe par la noosphère. L'enseignant reprendrait donc les contenus de ces

programmes afin de mettre en place, sur le terrain, des situations qui cibleraient un objet d'enseignement, une compétence afin de la faire acquérir aux élèves. Cependant, pour E Chatel dans « Marché et Prix : savoirs enseignés et façons d'enseigner en SES » publié en 1995, c'est un peu différent. En effet, ce n'est pas le savoir à enseigner qui détermine précisément ce que l'élève doit apprendre. Selon lui, il y a dans la classe un processus de "transformation des savoirs" entre le prof et l'élève, phénomène de transposition didactique interne également, qui n'est pas forcément dicté par les programmes. Dans cette optique, l'enseignant doit prendre en compte les programmes, mais il est plus libre de transformer lui-même les savoirs en fonction des spécificités de sa classe. Mais nous ne parlons pas encore des situations en elles-mêmes et de leur aménagement matériel. Il s'agit seulement du ciblage des contenus à la fois décrits par les programmes, et qui sont nécessaires à la progression des élèves dans l'APSA.

Ces contenus d'enseignements, une fois ciblés et choisis par l'enseignant, ne pourront être assimilés par les qu'en pratiquant une activité dans les conditions fédérales. Et cela est davantage vrai pour le tennis : activité qui nécessite un vrai traitement pédagogique pour qu'elle puisse être enseignée dans le milieu scolaire, notamment avec des élèves débutants. Le collectif du CEDREPS a fait de nombreuses recherches sur ce sujet en ce qui concerne les « Formes de pratique scolaire ». Dans le dossier « Que proposer à l'étude des élèves en EPS ? (deuxième partie) » de l'AEEPS en 2010, A Coston, S Testevuide et JL Ubaldi avec l'article « forme de pratique scolaire (FPS): proposition d'une démarche de caractérisation et d'illustration », citent Dhellemmes en 2000 qui souligne que la « notion de FPS est un produit empirique de contraintes et d'intentions pédagogiques de l'enseignant ». Ils y repèrent cinq caractéristiques fortes : la faisabilité, la pertinence par rapport aux contenus ou objets d'enseignement, l'intégration de visées éducatives, le sens pour l'élève et le milieu social « classe ». Dans l'article du même ouvrage intitulé « une FPS au carrefour de l'activité de l'enseignant et de l'élève... », Alain Coston et Jean-Luc Ubaldi décrivent les dix caractéristiques d'une FPS. Tout d'abord, son élaboration implique « une prise de distance aux formes de pratiques sociales de l'APSA » tout en gardant les trois pôles fondant la culture même d'une APSA : les « mobiles » organisant le projet du pratiquant, les grands principes d'une motricité spécifique de l'APSA et un rapport à l'autre structurant. Le deuxième principe est le ciblage d'un objet précis d'apprentissage qui donne sens aux contraintes de la FPS. Le troisième est qu'elle doit amener des réponses techniques et tactiques des élèves. Elle doit également impliquer une réelle activité de l'élève : le projet. En effet, les élèves doivent pouvoir entrer dans des projets d'action à plus long terme, afin de rechercher le plaisir différé et de ne pas être centré uniquement sur

l'immédiateté de l'action. La FPS implique également l'appropriation des valeurs républicaines : liberté (organisation de classe favorisant l'échange et la responsabilité), égalité (homme/femme, handicap...) et fraternité (organisation de groupes, citoyenneté, pratique démocratique). Le 6ème principe concerne la prise en compte de la culture de l'adolescent en leur permettant de rentrer dans l'activité grâce à de l'action, des émotions, de l'affiliation, la nécessité d'un cadre ferme et souple tout en lui permettant de grandir. De plus, la FPS implique une évaluation centrée davantage sur les compétences. Elle doit donc être éloignée le plus possible des données biologiques ou sociales et plus proche des acquis des élèves, c'est-à-dire de la compétence. Le principe suivant décrit la prise en compte des conditions d'enseignabilité de l'EPS à l'école : adaptation du matériel, organisation spatiale et temporelle, mais aussi des apprentissages et de la gestion de la classe. Ensuite, la FPS doit permettre de construire de la continuité dans l'activité d'apprentissage de l'élève afin qu'il puisse progresser et se transformer. Il s'agit ici de faire répéter l'élève le plus possible en alternant la FPS et des situations d'apprentissage. Enfin, le dernier principe est que la FPS est indissociable d'un regard technique de l'enseignant qui lui permet d'optimiser ses interventions. Il s'agit pour l'enseignant de « faire jouer longtemps l'élève », « modifier les contraintes, le milieu pour produire une adaptation motrice », « changer de situation pour mieux centrer l'élève sur un problème », « verbaliser » avec des feedbacks et « démontrer ».

De nombreuses propositions ont été faites en ce qui concerne des formes de pratique scolaire dans les différentes APSA, y compris en tennis. Afin de procéder à une analyse complète et exhaustive des différentes propositions didactiques et pédagogiques qui ont été faites sur le tennis, qu'il s'agisse de transposition didactique externe ou interne ou de propositions provenant d'une logique montante (FPS), nous avons décidé de les classer selon les caractéristiques d'une Forme de pratique scolaire, que dégagent Coston et Ubaldi. Cela nous a permis, par la suite, de rassembler et de ne prendre en compte que les articles qui sont pertinents, au regard de notre objectif final de production d'une forme de pratique scolaire. Pour chacun des articles que nous avons lus concernant le tennis au niveau secondaire, nous avons pris soin de cocher les principes auxquels ils répondaient dans un tableau. Nous allons ensuite tenter d'en souligner les aspects qui nous paraissent importants dans l'optique de la suite de nos travaux et de la création d'une forme de pratique scolaire.

| Principes FPS | prise de distance aux FP sociales de l'APSA | ciblage d'un objet précis d'apprentis- s-age | réponses techniques et tactiques des élèves | Réelle activité : le projet | valeurs républicai- nes | culture de l'adolescent | évaluation centrée davantage sur les compétences | conditions d'enseignabi- lité de l'EPS à l'école | continuité dans l'activité d'apprentis- s-age | regard technique de l'enseignant |
|---|--|---|---|--|--|------------------------------------|---|---|--|---|
| Articles | | | | | | | | | | |
| « Analyse et traitement didactique des APS » <u>J Dugal Revue EPS 230, 1991</u> | | | | | | | | | | |
| « didactique du tennis au collège » <u>R. Dhellemmes et P Bechade EPS 209, 1988</u> | | | | | | | | | | |
| « traitement didactique transversale » <u>Éric Louis, 1993 revue EPS n°242</u> | | | | | | | | | | |
| « le rapport de force » <u>Alain Pizzinato 1993 revue EPS n°242</u> | | | | | | | | | | |
| Programmer un cycle de tennis en collège – <u>Céline Duvéré, 2004</u> | | | Seulement pour le joueur (et non pour le lanceur dans les premières SA) | | | | | | Progressivité dans les situations mais pas de situation de référence | |
| « tennis au collège » - <u>Joël Dugal, EPS n°53</u> | | | | | | | | | | |
| « tennis en 5 ^{ème} avec une classe difficile » - <u>Patrick Quenessen, EPS n°53</u> | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| <p>“Organisation et mise en œuvre d’une séance” <u>William Bothorel et Olivier Meyer – EPS n°207 (2004)</u></p> | | | | | | | | | | |
| <p>« Situations évolutives et pédagogique » <u>W Bothorel et Olivier Meyer – EPS n°207 (2004)</u></p> | | | | | | | | | | |
| <p>« de l’échange à la construction de la rupture » - <u>Claude Leveau, Éric Louis & Carol Sève, EPS n°277 (1999)</u></p> | | | | | | | | | | |
| <p>« didactique des APS en milieu scolaire » - <u>Dhellemmes & Bechade, EPS n°211 (1987)</u></p> | | | | | | | | | | |
| <p>« évaluation en collège et lycée » - <u>Barbureau & Lajugie, EPS n°307 (2004)</u></p> | | | | | | | | | | |
| <p>« Un exemple d’évaluation » <u>M Gressard : Revue EPS n°205</u></p> | | | | | | | | | | |

Les articles que nous avons étudiés dans un premier temps traitent de transpositions didactiques spécifiques au tennis.

Tout d'abord, Joël Dugal en 1991, dans l'article « Analyse et traitement didactique des APS » de la revue EPS n°230, fait une analyse didactique du tennis ce qui pourrait nous permettre de justifier son intégration, sans pour autant aborder les aspects pédagogiques. Il se réfère dans cet article à de nombreux principes d'une FPS. En effet, il y a une prise de distance par rapport à la forme de pratique sociale par l'adaptation des terrains et/ou du système de points en fonction des niveaux. Par exemple au niveau 1, il propose des matchs en simple de mini-tennis. De plus, Les objets d'apprentissage sont fixés notamment à travers les thèmes d'études (prise d'information, les actions de frappe, les trajectoires et gestion des frappes, le jeu de jambes et la gestion des inter-frappes) et les critères de réussite (assimilés à des compétences attendues) permettant de passer d'un niveau 1 à un niveau 4 bien définis. Ce qu'il manque à cet article est la prise en compte des conditions d'enseignabilité, surtout en ce qui concerne les niveaux supérieurs avec un jeu sur grand terrain qui n'est pas réalisable en collège avec une classe de plus de 20 élèves.

Le second article, « didactique du tennis au collège », de Raymond Dhellemmes et Pierre Bechade dans la revue EPS n°209 (1988), s'inscrit dans la même logique que le précédent et nous propose une définition de l'APSA tennis par rapport à l'évolution spatiale, matérielle et des règles du score et à trois problèmes fondamentaux : la gestion du temps (rapport de force), de l'espace (trajectoire de balle) et du déplacement. Ces problèmes correspondent aux critères des réponses techniques et tactiques des élèves que l'on doit retrouver au sein d'une FPS. Sa conception d'apprentissage est alors de faire évaluer par l'élève l'écart entre les moyens qu'il utilise et les résultats obtenus dans une « tâche problème », dont le but sera précis pour qu'il affine son comportement, puis qu'il l'automatise. Le critère du regard technique de l'enseignement est ici présent afin d'aider l'élève à optimiser sa pratique. Une évaluation pourrait voir le jour grâce à la définition précise des objets d'enseignements, des compétences de chaque niveau et d'un tableau permettant de situer les élèves et leur niveau.

Éric Louis, en 1993, dans la revue EPS n°242 et plus précisément dans l'article « traitement didactique transversal », propose un cadre didactique s'appuyant sur la connaissance de soi et une prescription sur les conditions des situations d'apprentissage. L'article remplit certains principes d'une FPS. Tout d'abord, les élèves doivent pouvoir dégager des permanences dans plusieurs situations pour permettre un réinvestissement des acquis, ce qui rejoint le 9ème principe qui est de construire de la continuité dans l'activité d'apprentissage de

l'élève. De plus, le fait d'introduire des éléments demandant une maîtrise affective renvoie au principe de prendre en compte la culture de l'adolescent en utilisant ses émotions dans l'action. En revanche, Ce que l'on peut reprocher à l'article est qu'aucun exemple n'est proposé, ce qui diminue l'intérêt pratique que nous pouvons lui porter.

Dans la même revue EPS, Alain Pizzinato propose lui aussi, dans l'article « le rapport de force », un cadre didactique du tennis en EPS, cette fois-ci en passant par la gestion du rapport de force grâce à des compétences et niveaux différents. Cette proposition se rapporte à plusieurs principes d'une FPS. Dans un premier temps, il y a une prise de distance aux formes de pratiques sociales de l'APSA grâce au système de décompte se caractérisant par des manches et se terminant sur un score impair. Cela dans un but d'incitation des élèves à prendre une initiative d'attaque en fonction de la situation favorable créée. Il y a également un travail d'observation approfondi des comportements technico-tactiques des élèves, le critère de l'implication des réponses techniques et tactiques de l'élève est donc présent. En effet, il y a une prise en compte des résultats et scores des différentes rencontres, et les observateurs notent le nombre de frappes et le résultat positif ou négatif des points joués. De plus, les observations recueillies permettent, par le calcul de deux indices (régularité et efficacité), de prendre en compte les réponses des élèves, leur progression et d'évaluer l'atteinte ou non d'une compétence. Cette évaluation est traduite dans un tableau qui met en parallèle les compétences à développer en fonction du niveau de gestion du rapport de force de l'élève, et les acquisitions souhaitées.

Dans un second temps, nous avons réalisé le même travail concernant les articles qui portent plutôt sur des propositions concrètes avec adaptation de la pratique du tennis en milieu scolaire secondaire. Pour commencer, nous nous sommes intéressés aux articles qui concernent la mise en place d'un cycle dans l'APSA tennis.

Céline Duvéré, en 2004, dans son article « Programmer un cycle de tennis en collège » (Revue EPS n°307), explique qu'il est possible d'aménager la pratique du tennis au niveau de l'espace. Elle propose d'organiser six terrains dans la largeur d'un terrain de tennis. De plus, les balles sont adaptées aux élèves (en mousse pour la situation 1), ce qui nous éloigne de la pratique de référence et qui nous permet de l'enseigner dans un cours d'EPS. Selon elle, le tennis est intéressant à programmer car il amène l'élève à se projeter sur la balle avant ou après le rebond selon la stratégie, et selon le profil propre à l'élève. Elle met en place trois situations travaillant un thème précis, le jeu à la volée, car il permet, en deux frappes de balle, d'envisager

les deux secteurs de jeu avant et après rebond. La progressivité de ces situations permet à l'élève une continuité dans les apprentissages. Cependant, les situations sont ciblées et il manquerait peut-être un peu plus de globalité pour réinvestir ce qu'ils ont appris et évaluer leurs acquis.

De son côté, Joël Dugal, dans le dossier EPS n°53 et plus précisément dans son article « tennis au collège », s'intéresse au tennis en 6ème. Il nous propose une situation de référence qui implique une opposition entre deux joueurs et qui peut être également une évaluation grâce à un décompte particulier des points. Les élèves effectuent des gammes de coups droits croisés en régularité, et à partir de la 5^{ème} frappe, ils peuvent rechercher la rupture. Les objets d'enseignement, les compétences à acquérir (générales et spécifiques), ainsi que les critères de réussite (faire commettre la faute) sont clairement définis et la situation induit une activité technique et tactique des élèves.

Patrick Quenessen, dans son article « tennis en 5ème avec une classe difficile » (Dossier EPS n°53), propose un cycle tennis spécifique à la classe de 5ème grâce à une méthodologie axée sur des constantes et des variables pédagogiques rendant la pratique possible en EPS. L'aménagement du matériel (balles molles, hauteur du filet, taille des terrains) ainsi que du décompte du score doit permettre de modifier les ressources des élèves et de leur faire acquérir les compétences désirées. Il décrit quatre niveaux de compétence que l'on peut observer, très précis, ainsi qu'une situation de référence diagnostique et des situations d'apprentissages plutôt globale pour faire évoluer les comportements des élèves. Ces situations amènent des émotions fortes et spécifiques aux sports de raquette, sont complexes avec une activité tactique et technique des élèves recherchées, et peuvent participer à l'évaluation dans la prise en compte des résultats de tous les matchs des élèves.

Enfin, nous nous sommes penchés sur les propositions de construction de séances. Dans la revue EPS n°307 de 2004, William Bothorel et Olivier Meyer nous proposent une organisation générale de l'espace assez intéressante. En effet, ils mettent en place 6 à 8 terrains dans un gymnase de type C ou sur un plateau sportif en se servant des terrains de badminton, avec des filets de badminton, de volley ou encore de plots avec un élastique. Dans la même revue EPS, nos deux auteurs nous proposent des « situations évolutives et pédagogiques ». Pour eux, « Le tennis est le seul sport de raquettes qui permet l'étude, l'apprentissage et la production de toutes les trajectoires avec et sans rebond, et des cinq paramètres qui les composent : longueur, hauteur, direction, vitesse et effet ». Ils proposent une progressivité et une continuité des apprentissages par la proposition de trois niveaux et les différentes situations qui s'y

réfèrent. Ces situations diffèrent, en fonction du niveau, par le matériel utilisé (raquettes, balles, terrain), par les objectifs et par l'objet d'enseignement (renvoi au niveau 1 avec progressivité vers l'opposition et les émotions qui y sont associées).

Claude Leveau, Éric Louis et Carole Sève, dans leur article « de l'échange à la construction de la rupture », dans la revue EPS n°277 (1999), proposent quant à eux cinq situations permettant la construction de la rupture chez le joueur. L'objet d'enseignement étant clairement défini, la construction de la cible d'attaque, les situations sont en décalage avec les pratiques sociales tout en conservant la logique interne de l'activité. En effet, elles mettent l'accent sur les émotions avec des situations plutôt globales à thèmes, avec handicap par exemple, mais sans réelle adaptation de l'espace au milieu scolaire. Cet article nous semble intéressant pour ce qui est de l'activité réelle des élèves et des situations complexes centrées sur des compétences définies.

Raymond Dhellemmes et Pierre Bechade, dans la revue EPS n°211 (1987) et à travers l'article « Didactique des APS en milieu scolaire, un exemple : le tennis au collège », présentent trois types d'organisation pédagogique avec leurs situations associées. La première est le « Battre un record » d'échanges, la seconde le « Résister, au temps, au point » sans faire la faute ou en gagnant le point, et la troisième le « qui perd sort ». Pour ces 3 thèmes de situation, l'objet d'enseignement est clairement identifié (pour la première, l'élève travaille la continuité de l'échange) et les comportements attendus induisent des réponses technico-tactiques des élèves. La culture de l'adolescent est bien prise en compte avec une grande motivation par des exercices aux buts simples et à l'attractivité émotionnelle forte. Par la suite, les auteurs nous proposent différentes situations d'apprentissages selon les objectifs travaillés, et ce dans une logique de progressivité en termes de difficulté et de complexité. Cela permet d'obtenir une continuité des apprentissages.

De leur côté, Luc Barbereau et Éric Lajugie, dans l'article « Evaluation en collège et lycée » de la revue EPS n°307 (2004), nous propose une évaluation en tennis sous la forme de défi avec classement. L'enseignant doit mettre en place différents terrains qui représentent des niveaux nommés (« blanc », « jaune », « vert »). Les élèves doivent défier d'autres joueurs afin de pouvoir monter en classement. Les deux auteurs proposent ensuite un tableau de conduites typiques en fonction du niveau et de différents critères : production de trajectoire, lecture de trajectoire, engagement de l'échange et arbitrage. Cette forme de pratique scolaire s'éloigne de la pratique sociale du tennis, tout en mettant l'accent sur un aspect essentiel de celle-ci : le

classement. La logique de défi semble intéressante du point de vue des émotions vécues par les élèves et de la motivation.

Enfin, Michel Gressard nous propose, dans la revue EPS n°205, six niveaux comportant des précisions sur les observations pouvant être faites à propos de la performance, des conduites motrices et des connaissances techniques. Cet article ne trouve pas sa place dans le tableau décrivant les principes d'une FPS, mais il peut être intéressant dans la mesure où il permettrait de réaliser une évaluation diagnostique des élèves.

A la suite de cet essai de classement et d'éclaircissement des différentes propositions réalisées par les auteurs sur l'intégration du tennis dans le milieu scolaire secondaire, il nous a semblé intéressant de rechercher dans le milieu fédéral des articles assez récents sur la manière d'enseigner dans les clubs. Les articles des revues ITF (International Tennis Federation), faisant office de synthèse de tous les travaux réalisés dans le monde, nous paraissent de bons ouvrages sur lesquels nous appuyer, notamment en ce qui concerne l'initiation chez les débutants en termes de méthodes d'enseignement et d'adaptation matérielle.

Dans « L'apprentissage des compétences au tennis » in ITF coaching and sport science review n°32, Ron Woods et Paul Roetert font mention du rôle du coach, ou de l'enseignant dans l'apprentissage de compétences. Ils préconisent que les compétences acquises précédemment doivent être revues à la séance suivante, et que les nouvelles doivent être présentées lorsque les joueurs sont frais. De plus, les enseignants négligent souvent le travail des points forts des joueurs alors que les efforts fournis pour travailler un point faible pourront détériorer la confiance et augmenter la frustration, surtout s'il y a absence de progrès. Les auteurs préconisent également de faire travailler chacun à des niveaux variés pour permettre une adaptation à différents styles de jeu.

Turner & Martinek, dans l'article de 1999 « La méthode d'enseignement du tennis dite de la « compréhension par le jeu » » (ITF coaching and sport science review n°26), se sont penchés sur la structuration d'une leçon utilisant une méthode d'enseignement basée sur la technique. Elle passe par une explication de la technique, la démonstration, une mise en pratique, un retour puis une fin de séance avec des jeux. Mais les élèves ont du mal à réutiliser en match les compétences acquises antérieurement.

Dans le même article, Turner, Allison & Pissanos ont quant à eux proposé en 2001 une leçon basée sur la pédagogie axée sur le jeu. Ils prônent une introduction par des mini-jeux qui permettent d'encourager la réflexion tactique. Ensuite les joueurs apprennent à choisir des

solutions tactiques dans des situations à problème tactique, puis ils continuent par une répétition de techniques qui sont nécessaires à la progression tactique. Enfin, les élèves mettent en pratique ce qu'ils ont appris dans des situations plus globales.

Wayne Elderton, dans l'article « Le coaching centré sur l'élève » de la revue *ITF coaching and sport science review* n°38, explique que la pédagogie centrée sur l'élève permet de gagner en confiance en soi et de donner aux élèves des outils pour acquérir des résultats. Ils préconisent de prendre en compte divers éléments dans ce type de « coaching » : la technique est au service de la tactique, l'aspect ludique doit être conservé, le changement doit venir du joueur, le retour d'information positif de la part du coach est important et la formulation des objectifs va favoriser l'apprentissage. Il donne enfin trois phases d'apprentissage à l'acquisition d'une nouvelle compétence : la compréhension kinésique et intellectuelle, la répétition et le processus décisionnel automatique (en match). L'entraîneur doit identifier la phase dans laquelle l'élève se trouve afin de lui proposer le type d'entraînement le plus efficace.

Dans la revue *ITF coaching and sport science review* n°29, les auteurs proposent la description de cinq niveaux de compétence par six caractéristiques : le niveau global en général, le service, le retour, le jeu de fond de court, l'approche/volée et le passing/lob.

Dans la revue *ITF coaching and sport science* n°51, James Newman explique en quoi l'aménagement du matériel est bénéfique pour les moins de 10 ans. En effet, les balles plus lentes fournissent plus de temps et de contrôle et donc permettent l'échange et le développement de tactiques et de techniques. Elles permettent une prise de balle dans la zone idéale (entre taille et épaule) grâce à un rebond moins important. De plus, il est proposé différents types de terrains qui se distinguent par leurs dimensions plus petites que le terrain de tennis habituel. Ils vont permettre, de par leurs caractéristiques, de travailler certains aspects techniques ou tactiques de la compétence visée.

La revue *ITF coaching and sport science review* n°42 aborde elle aussi, par l'intermédiaire de Dave Milley, l'aménagement matériel afin de rendre la pratique du tennis plus simple. A travers la campagne « Tennis... Play and stay », dont l'objectif est de mettre directement les débutants en situation globale de match, il préconise l'utilisation de balles plus lentes et de courts plus petits que le terrain traditionnel. L'auteur propose trois stades différents dans lesquels la taille du terrain, celle de la raquette et les balles sont modifiées. L'aménagement permet non seulement aux élèves en situation de handicap de pratiquer, mais aussi de faire jouer plus d'élèves en même temps, ce qui s'avère intéressant dans notre logique d'inclusion en EPS.

3. Problématique

La question qui se pose alors est la suivante : pourquoi et comment le tennis pourrait réintégrer les champs d'apprentissage de l'actuelle matrice disciplinaire tout en apportant sa valeur ajoutée à la formation spécifique et transversale de tous les élèves du secondaire ?

Tout d'abord, nous pouvons classer l'APSA tennis dans le champ d'apprentissage (CA) « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel ». En effet, nous pouvons admettre que l'activité participe à faire acquérir aux élèves les divers attendus de fin de cycle de ce champ d'apprentissage. Elle va notamment amener les élèves à « Réaliser des actions décisives en situation favorable afin de faire basculer le rapport de force en sa faveur » par la possibilité de conclure un point de diverses manières en fonction de ses capacités ou de son style de jeu, d'« Adapter son engagement moteur en fonction de son état physique et du rapport de force », dans la gestion des matchs qui peuvent être longs avec la règle des deux points d'écart. Le tennis va apprendre aux élèves à « Être solidaire de ses partenaires et respectueux de son (ses) adversaire(s) et de l'arbitre » du fait de son étiquette de sport « fair-play ».

Il est possible également de souligner sa transversalité dans les APSA du champ d'apprentissage. Par exemple, la gestion individuelle du rapport de force est similaire en badminton, ou encore en boxe française. Dans d'autres champs d'apprentissage également comme le champs n°2 et les APPN dans lesquels la gestion individuelle des émotions est importante sur une voie en escalade, ou au court d'un match, afin de rester concentré.

L'APSA participe enfin à l'acquisition des compétences générales et du nouveau socle commun de connaissances et de compétences. Par exemple au domaine 1 : « Développer sa motricité et en apprenant à s'exprimer en utilisant son corps » par le développement des coordination motrices (intervention médiée par la raquette), visuo-motrices (balle-raquette) et l'anticipation coïncidence afin de s'exprimer sur le court. Les autres domaines sont également travaillés comme le domaine 5 en « S'appropriant une culture physique sportive et artistique » puisque le tennis est le 1^{er} sport individuel en France et compte plus d'un million de licenciés ce qui lui donne une forte représentativité sociale. Tous les domaines du socle commun peuvent être ainsi inclus dans la pratique du tennis au niveau scolaire.

Le tennis peut donc théoriquement s'inscrire dans le cadre des programmes de l'EPS et de l'école toute entière. Cependant, cette opération exige un certain nombre de conditions, liées à un travail sur la modélisation de cette APSA et avec le champ d'apprentissage concerné, ainsi qu'un maillage plus fin en termes de transposition didactique, qui permettrait une adaptation plus souple à la diversité des populations scolaires actuelles.

4. Méthode

La création et la mise en œuvre de notre séquence d'enseignement répondant aux exigences officielles et pratiques de l'EPS dans l'enseignement secondaire nous ont amenés à utiliser une méthodologie particulière. En effet, après avoir analysé et classé les différents articles liés d'une part à la transposition didactique, d'autre part à l'activité tennis dans le milieu scolaire, nous nous sommes attachés à redéfinir l'activité concernée. Le tennis fait ainsi partie du champ d'apprentissage n°4, mais également d'un sous groupement de ce champ d'apprentissage qui est celui des « sport de raquettes », que nous appellerons plutôt « sport de débat » ou « de rupture », il est important de bien comprendre pourquoi. En tennis, comme en badminton ou en tennis de table, l'objectif n'est pas de faire des échanges à l'aide d'une raquette. Au contraire, il s'agit de rechercher la rupture de cet échange afin de gagner le point soit par une faute de l'adversaire, soit en ne lui permettant pas de renvoyer le projectile utilisé. Le point est en fait un débat dans lequel chaque joueur possède des arguments qu'ils vont exprimer à tour de rôle afin de l'emporter, chaque argument se déterminant les uns par rapport aux autres.

Le tennis possède néanmoins une grande spécificité au sein même de la sous-catégorie « sport de débat/rupture ». Il est le seul sport où l'intervention sur la balle peut être effectuée à différents moments de sa trajectoire : avant ou après le premier rebond. La taille du terrain, la durée importante des matchs qui font intervenir les diverses filières énergétiques, le décompte des points en jeu et en set sont également très spécifiques. Différents styles de jeux peuvent être adoptés en rapport aux qualités de chaque joueur, et ce en partie grâce au matériel utilisé, les balles et les raquettes, qui permet d'imprimer des effets variés.

Le tennis est finalement un « Sport de rupture/débat » où 2 adversaires (ou plus) s'affrontent sur un terrain séparé en deux parties symétriques par un filet, via l'intermédiaire d'une balle à renvoyer directement dans la partie adverse du terrain à l'aide d'une raquette. L'intervention sur la balle doit être réalisée au plus tard avant le deuxième rebond et les points sont gagnés soit grâce à une faute de l'adversaire (filet ou en dehors des limites du terrain), soit par un point gagnant (2 rebonds dans la partie adverse). Les matchs sont limités en points et se gagnent grâce à l'addition d'un certain nombre de jeux (lorsqu'un joueur arrive à 4 points avec 2 point d'écart et selon un décompte spécifique 15-30-40-jeu), dans lesquels un seul joueur engage par un service de derrière la ligne de fond de court, ou de sets (additions de plusieurs jeux).

Cette définition large, mais spécifique, du tennis va nous permettre d'être plus au clair sur la logique interne de l'activité et de la garder à l'esprit tout au long de la création de notre forme de pratique scolaire. Lorsqu'on tente d'adapter une activité en modifiant sa forme fédérale, il faut faire attention à ne pas trop la dénaturer et à en garder l'essence, ce qui la rend spécifique et surtout signifiante. Elle va aussi nous permettre de cibler les contenus, les compétences spécifiques à l'activité qui vont être transmis aux élèves.

En s'appuyant sur cette définition ainsi que sur les travaux didactiques qui ont déjà été entrepris dans l'activité, nous avons fait émerger quatre niveaux progressifs de compétences à atteindre (voir l'annexe 1). Les compétences attendues en badminton et en tennis de table nous ont permis de rester dans l'optique d'un transfert au sein du champ d'apprentissage, et plus précisément de la sous-catégorie des « sports de débat/rupture ». Ces niveaux ressemblent aux ex-compétences attendues des BO de 2008 à 2010, à ceci près qu'elles sont continues et progressives. Elles ne dépendent en aucun cas de la classe et de l'âge des élèves, seulement de leur niveau de compétence et de performance dans l'activité. Elles sont un repère pour l'enseignant et peuvent être un objectif, puisqu'elles vont permettre d'atteindre les attendus de fin de cycle du champ d'apprentissage, mais aussi les différentes compétences du nouveau socle commun. Les quatre niveaux de compétences dans l'activité tennis sont les suivants :

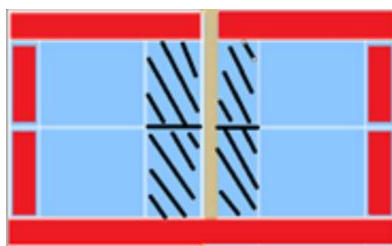
- **Compétence de niveau 1** : rechercher le gain loyal du match en assurant la continuité des échanges (en coup droit et en revers) et en cherchant à faire faire la faute à l'adversaire en profitant d'une situation favorable par l'utilisation de frappes placées en longueur ou en largeur. Etre capable de s'auto-arbitrer et de faire un retour simple sur sa performance.
- **Compétence de niveau 2** : Rechercher le gain loyal du match en construisant le point pour rompre l'échange par une variation des zones visées et une utilisation des premiers effets, ainsi que par une prise de balle de plus en plus tôt, et en assurant son service. S'auto-arbitrer et être capable d'aider un partenaire à prendre en compte son jeu.
- **Compétence de niveau 3** : Rechercher le gain loyal du match en adaptant son comportement au déroulement de la partie et en utilisant le service comme une arme pour construire le point et remporter facilement son engagement. Chercher à renverser le rapport de force en sa faveur en variant la vitesse, la hauteur et la longueur des coups ainsi que par l'utilisation des effets. S'auto-arbitrer et être capable de coacher un partenaire.
- **Compétence de niveau 4** : Rechercher le gain d'un match en concevant et en construisant un projet tactique en fonction du profil d'un adversaire identifié et de l'évolution du score, grâce à l'enrichissement de son jeu par l'emploi d'effets divers, en masquant ses coups et

en variant d'avantage les types et moments de frappe. S'auto-arbitrer et être capable d'analyser le jeu d'un adversaire ou d'un partenaire à différentes fins.

Les niveaux de compétences à atteindre bien définis, nous nous sommes attachés à la création de la situation complexe à proprement parler. Nous nous sommes attachés à ce qu'elle réponde à tous les principes d'une forme de pratique scolaire précisés par Coston et Ubaldi, ce qui sera détaillé dans la partie résultat. Les articles concernant les propositions concrètes réalisées dans l'activité et la volonté de rester proche de la pratique sociale de référence nous ont fourni des bases solides sur lesquelles fonder notre réflexion.

La situation que nous avons construit doit être une permanence dans le cycle de tennis mis en œuvre. En effet, elle aura sa place dans chaque séance comme situation de référence. Elle permet d'évaluer les élèves en début, en milieu et en fin de cycle, et peut même être aménagée en situation d'apprentissage plus technique. Nous avons imaginé cette situation comme une référence dans laquelle les élèves pourront repérer les progrès réalisés et les manques. De plus, via ses quatre niveaux d'évolution progressifs, à mettre en parallèle avec les quatre niveaux de compétence visés, la situation n'est pas figée et chaque élève va pouvoir pratiquer en fonction de ses capacités du moment.

Mais attardons-nous d'abord sur l'aspect pédagogique, argument qui semble être rédhibitoire lorsqu'on parle de tennis en milieu scolaire dans le secondaire. Nous avons pris le parti de réduire les terrains comme c'est le cas dans le milieu fédéral avec le mini-tennis. Beaucoup d'élèves débutant dans l'activité, ce choix nous est apparu comme pertinent puisqu'il va permettre à chacun de se lancer dans l'activité, quel que soit son niveau. D'autant plus que la gestion et l'organisation de l'espace seront beaucoup plus simple qu'en pratiquant sur des courts de tennis. Le principe est simple, nous utiliserons les terrains de badminton, avec ou sans les couloirs en fonction du niveau des élèves et de l'espace disponible. Dans notre gymnase, il n'est pas possible d'utiliser les couloirs car les terrains sont trop proches les uns des autres. Les rectangles hachurés en noir feront office de « carrés de service ».



Les filets de badminton seront utilisés de manière spécifique afin d'en faire des filets de tennis (moins haut). En effet, nous avons à disposition deux filets traversant le gymnase en largeur et dessinant trois terrains, ainsi qu'un terrain supplémentaire dans le sens de la largeur

dont le filet est suspendu à deux poteaux amovibles. Nous utiliserons trois dégaines d'escalade de chaque côté afin de rendre le filet plus bas et malléable. Les poteaux amovibles permettant de le rehausser ne seront pas utilisés normalement. Nous scotcherons le fil à une hauteur d'environ 1,05m à 1,10m du poteau afin que ce dernier tombe à une hauteur de 80 à 90cm au milieu du terrain. Ces hauteurs sont à adapter en fonction des dimensions du terrain utilisé et des possibilités matérielles. Cette organisation se rapproche des dimensions officielles prônées pour le mini tennis. Au final, cette organisation permet de créer 7 terrains de tennis et de faire jouer en même temps 14 élèves dans des matchs de simples, comme pour une séance « normale » de badminton.

En ce qui concerne le matériel, il sera emprunté dans un club de tennis : le TCTBT. Il s'agit de matériel varié utilisé pour les jeunes joueurs du club. Différents types de raquettes seront disponibles pour les élèves. Il y aura des petites raquettes plutôt utilisées pour les élèves débutants, et des raquettes plus grandes qui vont permettre d'imprimer plus d'effet à la balle, mais vont demander un minimum de contrôle. Deux types de balles pourront également être choisies par les élèves en fonction de leurs capacités. Des balles rouges assez lentes et dont le rebond assez faible et la taille permettent facilement d'engager des échanges. Et des balles orange plus petites et plus rapides qui vont avoir tendance à être plus réceptives aux premiers effets. L'objectif est donc que chaque élève puisse trouver le matériel adéquat afin de pouvoir s'exprimer à son meilleur niveau.

Concrètement, la situation va prendre la forme de rencontres par équipes de deux joueurs, dans le style de la Coupe Davis et de la Fed Cup. La composition des équipes sera réalisée de façon à ce qu'elles soient hétérogènes en leur sein, et homogènes entre elles. Pour ce faire, un classement sera réalisé en début de cycle sous la forme d'un tournoi « montée-descente » (classement au sein du groupe classe) qui pourra être complété par une observation réalisée par l'enseignant. Chaque élève se verra donc attribuer un classement inspiré du milieu fédéral parmi les quatre possibles allant du meilleur au moins bon : 0, 15, 30 ou 40. Les équipes seront constituées afin de les rendre le plus équilibré possible entre elles. Par exemple, une équipe constituée d'élèves 0 et 40 est sensée être à peu près égale à une équipe composée d'élèves 15 et 30. Bien sûr il y aura des exceptions. Chaque rencontre entre deux équipes se jouera en quatre matchs de simple, sur un seul terrain. Les matchs se joueront en un seul set de trois jeux gagnants avec un tie-break en cinq points à trois jeux partout.




Comme dans les compétitions par équipes internationales, les élèves se rencontreront tous entre eux. C'est-à-dire que même l'élève classé 0 pourra rencontrer un adversaire classé

40. Comment cela est-il possible ? Une différenciation est réalisée en fonction des écarts de classement afin de redistribuer les chances de victoire et de permettre à tous les élèves de réussir la situation. Ainsi, un point d'avance est attribué au début de chaque jeu pour un élève ayant un classement d'un niveau inférieur à celui de son adversaire. Par exemple, un élève classé 15 démarrera chaque jeu à 15-0 ou 0-15 contre un adversaire classé 0. Pour les élèves ayant un classement inférieur de deux ou trois niveaux, deux points d'avance seront accordés à chaque début de jeu.

L'évaluation de la prestation des élèves se divisera en deux parties : une partie observation sur deux points qui récompensera le bon remplissage des « feuilles de match », autrement dit les fiches d'observation et de résultats des rencontres, et une partie concernant la prestation physique des élèves sur 18 points. Cette dernière s'obtient en reportant différents critères dans un tableau à double entrée, ce qui donnera directement la note de l'élève. Le premier critère à relever est un critère collectif. Il s'agit de la moyenne du nombre de jeux marqués par l'équipe dans la rencontre. Ce critère renseigne sur les performances de l'équipe et incite les élèves à agir comme une équipe, en s'encourageant et en se conseillant.

| Nombre de jeux marqués / rencontre | 0-2 | 3-5 | 6-8 | 9-11 | 12 |
|------------------------------------|-----|-----|-----|------|----|
| 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1-3 | 2 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4-5 | 4 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 6-8 | 6 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 8 et + | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |

Le deuxième critère est individuel et doit permettre d'évaluer le niveau de compétence de l'élève. En effet, il s'agit du nombre moyen de « point bonus » réalisé par match. Il y a cependant trois manières différentes de réaliser des points bonus réparties en trois niveaux. Les élèves, à chaque début de situation, devront réaliser un choix parmi ces trois possibilités de points bonus, tout en sachant que le total maximal des points obtenus avec le choix de niveau 1, soit le plus « simple », sera forcément inférieur à celui du niveau 2 et du niveau 3. Les trois niveaux de choix sont les suivants :

| POINTS BONUS (CHOIX DE L'ÉLÈVE AU DÉBUT DE CHAQUE SITUATION / SES CAPACITÉS) | | | Tenue de la fiche de score : |
|---|--|--|--|
| <p>Niveau 1 : Point bonus lorsqu'un point gagnant ou une faute directe est provoqué à l'extérieur de la zone carrée</p>  <p>Score tableau x 1 ⇒ / 12 points</p> | <p>Niveau 2 : Point bonus lorsqu'un point gagnant ou une faute directe est provoquée à l'extérieur de la zone losange</p>  <p>Score du tableau x1,25 ⇒ / 15 points</p> | <p>Niveau 3 : Point bonus lorsqu'un point gagnant uniquement est marqué à l'extérieur de la zone losange</p>  <p>Score du tableau x1,5 ⇒ / 18 points</p> | <p>⇒ / 2 points</p> <ul style="list-style-type: none"> 0 : fiches non remplies 1 : Fiches remplies mais erreurs ou ratures 2 : fiches propres et justes |

Autrement dit, si un élève fait le choix d'utiliser les points bonus de niveau 2, sa note maximale dans le tableau ne pourra être que de quinze points, note à laquelle s'ajoute la note d'observation sur deux points. Il y a donc une différenciation qui va se faire en fonction des niveaux des élèves et de leurs choix (voir l'annexe 2).

Par ailleurs, la forme de pratique scolaire va pouvoir prendre plusieurs formes en fonction des niveaux de compétences recherchés par l'enseignant. La situation évolue donc avec la progression générale du niveau des élèves. Dans un premier temps, et pour atteindre la compétence de niveau 1, les élèves engagent « à la cuillère » sur le coup droit de l'adversaire. S'ensuit un échange de 1 coup droit chacun avant que le point ne démarre. Pour atteindre le niveau 2, la situation va être légèrement modifiée. Le service démarrera le point et se réalisera en visant les carrés de service. Pendant son jeu de service, chaque serveur verra son terrain réduit à la seule zone de forme carré ou losange choisie pour les points gagnants. Pour atteindre le niveau 3, les matchs sont les matchs à thème sans règle supplémentaire, mais pour atteindre le dernier niveau de compétence, un choix stratégique supplémentaire doit être réalisé. Chaque joueur devra choisir, au début d'une rencontre, un handicap dans son jeu dont l'adversaire n'aura pas connaissance. Cela prendra la forme d'une interdiction (au revers, à la volée...) ou d'une obligation (service-volée, croiser les frappes...). Ces quatre évolutions de la situation étant calquée sur les niveaux de compétences, les élèves devront obligatoirement entamer des transformations afin de réussir dans chaque situation. L'enseignant pourra évidemment jongler avec celles-ci en fonction des avancées des élèves ou des thèmes proposés. Tout est spécifié dans les fiches d'observation disponibles en annexes 6, 7, 8 et 9.

La mise en place de cette forme de pratique scolaire s'est déroulée en fin d'un cycle de badminton, dans une optique de transversalité au sein des « sports débats/ruptures ». Nous avons fait le choix de ne mettre en place qu'une seule séance, et donc une seule situation complexe, pour des raisons évidentes de faisabilité et d'organisation. Nous avons choisi le premier niveau de compétence à viser, étant donné la faible quantité de pratique des élèves dans l'activité tennis, et donc le premier niveau de la situation complexe. De plus, pour faciliter la compréhension, nous n'avons pas laissé de choix aux élèves et avons optés pour tous pour le point bonus de niveau 1 avec la zone carrée.

La population choisie pour la mise en œuvre de l'expérience est constituée d'élèves d'une classe de seconde générale et technologique du lycée La Pléiade à Pont-De-Chéruy. La classe compte 28 élèves dont 13 garçons et 15 filles. Ce choix a été fait d'une part pour la mixité importante de la classe en termes de niveaux et de genres, d'autre part parce qu'il est

important pour le déroulement de l'expérience que le nombre d'élèves soit important. En effet, nous rappelons que l'objectif est de prouver que la programmation de l'activité tennis est envisageable dans des conditions d'enseignement dites « normales ». De plus, ces élèves ont une certaine habitude des situations complexes puisque nous avons utilisé des situations et des fiches similaires pour leurs évaluation en volley-ball et en badminton. Pour mettre en place une séance isolée dans une activité, avec en plus une situation complexe comme contenu, ces prérequis sont indispensables au bon fonctionnement de l'expérience.

Les niveaux de compétence des élèves ont été observés au préalable dans l'activité badminton. Ils sont globalement très bons pour une classe de seconde ce qui s'explique par sa spécificité d'être une classe contenant des élèves d'option EPS. Cela nous a permis de leur attribuer un des quatre classements prévus pour l'activité tennis, même si les niveaux en badminton ne peuvent pas exactement se calquer sur ceux en tennis. Nous avons ensuite tenté de réaliser des équipes de deux qui soient hétérogènes en leur sein, et homogènes entre elles. Tout est résumé dans le tableau ci-dessous.

| Classement 0 | | Classement 15 | | | | Classement 30 | | | | Classement 40 | | | | |
|--|----------|---|-----------|--------|---------|--|-------|---------|--------|---|------------|------|----------|----------|
| Jonathan Tommy Yanis Romain Jordan Baptiste | | Clémentine Mallory Jocelyn Aymeric Phillipe Lyanne Adrien | | | | Alexandra Ella Clement Mehmet Loris Camelia Léa Maeva | | | | Samantha Lisa Mahé Ines Aïcha Eva Carla | | | | |
| LES EQUIPES | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
| J1 | Jonathan | Tommy | Mallory | Jordan | Jocelyn | Baptiste | Yanis | Lyanne | Romain | Aymeric | Clémentine | Ella | Adrien | Phillipe |
| J2 | Carla | Aïcha | Alexandra | Eva | Loris | Mahé | Ines | Clément | Lisa | Maeva | Camelia | Léa | Samantha | Mehmet |

L'isolation de la séance prévue et les nombreuses spécificités du tennis en termes de décompte du score, de règles ou de coups et trajectoires nous ont amenés à créer une fiche d'information à faire parvenir aux élèves (voir l'annexe 4). Nous la leur avons donné à lire une semaine avant l'expérience afin qu'ils aient quelques connaissances tant sur la pratique, que sur l'adaptation que nous en avons fait. Cette fiche pourra également leur servir à mieux appréhender ce sport très médiatisé, lorsqu'ils regarderont Roland Garros par exemple.

La séance a débuté par un rappel des connaissances et une explication de la situation. L'échauffement qui a suivi s'est déroulé raquette en main, par des échanges et un passage en revue des différents coups, puis la situation complexe a été mise en place. En fin de séance, un questionnaire a été distribué afin d'avoir un retour sur leur ressenti. Nous avons créé un autre questionnaire à destination des enseignants afin d'avoir leur avis sur la forme de pratique scolaire. Ces questionnaires sont disponibles en annexe 3 et 5. Leurs résultats seront développés ci-après.

5. Résultat

En premier lieu, nous allons tenter de démontrer que la situation mise en œuvre répond à tous les critères d'une forme de pratique scolaire décrits précédemment. Si tel est le cas, notre situation validerait toutes les contraintes nécessaires à son intégration scolaire, et l'activité tennis pourrait donc avoir sa place, en théorie, dans les programmes d'EPS du secondaire.

Tout d'abord, il y a bel et bien une prise de distance par rapport aux formes de pratiques sociales. En effet, le terrain est adapté à la pratique scolaire, dans un gymnase qui permet de jouer sur plusieurs terrains, et les balles et raquettes sont adaptées à des élèves débutants. Les formes de match sont similaires mais le décompte du score, les classements, ou encore les rencontres par équipes ont des particularités qui leur permettent d'exister en EPS. La logique interne de l'activité est conservée, son adaptation permet de répondre aux finalités de l'école.

Un objet précis d'apprentissage est ciblé selon les niveaux des élèves. Pour chaque niveau, une compétence est clairement définie en termes de moyens techniques et tactiques à atteindre. Les différents niveaux de compétences sont progressifs et correspondent aux différentes formes que peuvent prendre la situation complexe. De fait, nous pouvons cibler un aspect précis de la compétence comme objet d'apprentissage, et le travailler dans la situation complexe, en en faisant une situation d'apprentissage plus ciblée. Pour cela, il suffit de restreindre la situation à un échange ou plus, de mettre les élèves en situation de partenaire ou encore de cibler un type de coup, de zone à atteindre ou de trajectoire de balle.

La réussite dans la situation, et donc l'atteinte d'une bonne note, induit obligatoirement certaines réponses tactiques et techniques des élèves. Ces réponses peuvent être diverses et variées, mais les deux aspects sont toujours présents dans la compétence à atteindre. En effet, pour obtenir une note moyenne, c'est-à-dire le minimum à atteindre pour valider la compétence, ils devront maîtriser certaines techniques. Par exemple au premier niveau de compétence le coup droit est nécessaire pour démarrer l'échange, ou encore les techniques de placement et déplacement pour frapper la balle. Au niveau tactique, étant dans un match à thème, les élèves doivent maîtriser différents principes de construction du point.

Le projet quant à lui est un aspect primordial de la situation. Chaque élève doit dans un premier temps choisir un niveau de performance dans la situation en rapport avec ses capacités et la note qu'il pense et souhaite atteindre. Le barème étant disponible, ils vont pouvoir se projeter et donc faire le choix qu'il convient afin d'obtenir la note la plus élevée possible. De plus, le projet augmente en complexité avec l'expérience et le niveau de compétence des élèves, notamment avec le choix d'un handicap au niveau 4.

La situation met également l'accent sur la transmission des valeurs républicaines. La liberté de réaliser un projet en fonction de ses capacités, ou de défier une équipe de son choix. L'égalité des chances face à la situation de par le choix du niveau, de par le handicap donné à l'adversaire ayant un classement plus élevé, ou encore l'impartialité de la note, connue de tous les élèves. La fraternité est transmise au travers des valeurs de fair-play liées à l'activité, à l'auto-arbitrage, et à l'entraide au sein de l'équipe avec la mise en place inconsciente de tutorat.

Par ailleurs, la situation doit permettre de prendre en compte la culture des adolescents. En effet, le plaisir est un aspect central et peut s'obtenir de diverses manières. Par exemple grâce à une victoire, par la maîtrise des critères de réussite, par les diverses sensations liées à l'activité (un lift, un échange long ou une volée gagnante), par la progression au cours des séances visible dans la note, ou encore par le fait de pratiquer ensemble, en groupe. Tous les types de plaisirs recherchés par les élèves peuvent être vécus dans cette situation, ce qui va avoir tendance à en contenter la plupart.

L'évaluation est bien sûr centrée sur les compétences puisqu'elle est directement liée à une compétence précise. Certes la performance est un facteur important, mais ce dernier, de par le système de points bonus et les aménagements de règlement mis en place, est dépendant du niveau de compétence de l'élève dans la situation. Nous évaluons une compétence, c'est-à-dire avoir la moyenne en réussissant la situation, et ce à plusieurs niveaux de performance : gagner plus de points, et donc réussir plus ou moins bien la situation.

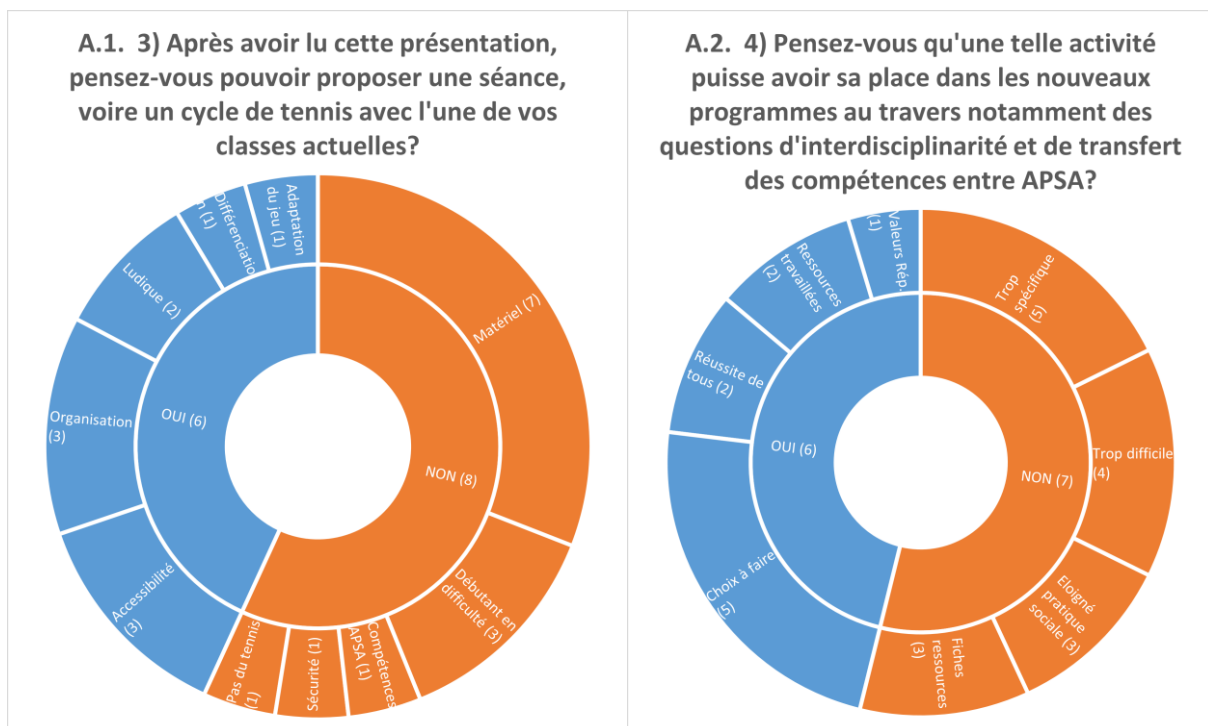
Les conditions d'enseignabilité étaient a priori les principaux obstacles à l'entrée du tennis dans les programmes scolaires du secondaire. Cet aspect a été pris en compte et la situation est enseignable puisque nous avons pu la mettre en œuvre avec une classe de vingt-sept élèves. Les terrains ont été adaptés afin que sept cours puissent tenir dans un gymnase, et le problème des raquettes et des balles, similaire à celui du badminton, peut entrer dans le budget EPS. Les feuilles de match, qui permettent des observations prises en temps réel par les élèves ainsi qu'une notation différée, laissent la possibilité à l'enseignant de réaliser des feedbacks personnalisés ou de gérer l'organisation.

La continuité dans l'activité d'apprentissage des élèves est également présente de par la progressivité des compétences à atteindre, et des différents niveaux progressifs que peut prendre la situation. De plus, la mise en place hebdomadaire de cette situation permet aux élèves de connaître les ressources à travailler dans des situations plus ciblées, ainsi que de visualiser leurs progrès au cours du cycle. La situation serait alors utilisée comme situation de référence dans une boucle en alternance avec une ou des situations d'apprentissage plus ou moins ciblées.

Et enfin, la forme de pratique scolaire ne pourra pas être bénéfique aux élèves sans un regard technique de l'enseignant sur l'activité des élèves. Délesté de l'organisation et de l'évaluation de la situation, les différents types de feedbacks qu'il pourra donner aux élèves leur permettront de progresser de manière durable dans l'activité.

Au final, la situation complexe présentée et mise en œuvre remplit effectivement tous les critères d'une forme de pratique scolaire, et peut donc légitimement être nommée comme telle. L'activité est donc en théorie enseignable dans le secondaire, et le tennis pourrait avoir sa place dans les programmes d'EPS. Mais est-ce que les enseignants d'EPS sont d'accord avec cette affirmation ?

Nous leur avons posé la question au travers d'un questionnaire leur décrivant précisément la forme de pratique scolaire créée. L'objectif était de récolter les avis de professionnels concernant la faisabilité de la forme de pratique scolaire, et surtout d'avoir un avis subjectif sur celle-ci. Douze enseignants d'EPS ont donc été questionnés : ce panel regroupait des individus ayant entre vingt-deux et quarante-cinq ans, avec des années de pratique (vingt ans d'expérience) et aucune (enseignants stagiaires).



Une première question avait pour objectif de recueillir les préjugés des enseignants sur le tennis à l'école avant toute explication concernant nos travaux : « Pensez-vous pouvoir proposer à vos élèves un cycle d'EPS dans l'activité tennis ? ». La totalité de la population a répondu par la négative à cette question. Les raisons qui ont été données sont : « Les

infrastructures nécessaires » (9), « la gestion du nombre d'élèves » (9), « le matériel à acquérir » (9), et « les difficultés des débutants » (3). Ensuite, nous leurs avons demandé de lire « le descriptif de la forme de pratique scolaire proposée dans l'activité tennis », résumé de façon assez exhaustive. Les réponses aux deux dernières questions ont été retranscrites dans les graphiques précédents, ainsi que les différentes justifications qui y sont associées.

Comme nous pouvons le remarquer dans les graphiques, les réactions des enseignants ont été très variées. A la troisième question posée « Après avoir lu cette présentation, pensez-vous désormais pouvoir proposer une séance, voire un cycle de tennis avec l'une de vos classes actuelles ? » (Figure A.1.), six enseignants ont répondu par l'affirmative et huit négativement. Il est à noter que deux personnes ont répondu à la fois par oui et non à cette question. A la quatrième et dernière question « Pensez-vous qu'une telle activité puisse avoir sa place dans les nouveaux programmes au travers notamment des questions d'interdisciplinarité et de transfert des compétences entre APSA ? » (Figure A.2.), les réponses sont plutôt partagées. En effet, six enseignants ont à nouveau répondu positivement, et sept négativement.

Il convient enfin de s'attarder sur les combinaisons possibles entre les différentes réponses. En effet, cela peut nous en apprendre beaucoup sur les raisons plus profondes, et la compréhension générale de la forme de pratique scolaire. Quatre enseignants ont répondu aux trois questions par la négative. Tous les sujets ayant par ailleurs répondu négativement à la première question, nous nous attarderont sur les combinaisons entre les deux dernières questions. Seulement quatre enseignants ont répondu « oui » aux deux dernières questions, et quatre également ont répondu par la combinaison « non » à la troisième et « oui » à la quatrième et dernière question. Enfin, la combinaison de réponse « oui » et « non » aux troisièmes et quatrièmes questions a été relevée deux fois.

En second lieu, nous nous attarderons sur le déroulement de la séquence. La mise en place du matériel et notamment des 7 terrains, qui nécessite un certain savoir-faire, a été faite par l'enseignant avant que les élèves n'arrivent. En effet, trop de temps aurait été perdu pour des explications qui n'auraient été utiles qu'une seule fois. Lorsque les élèves sont arrivés, nous avons pu tout de suite entrer dans le vif du sujet, à savoir une explication concernant la nature de la séance et un questionnaire sur la fiche distribuée, sur les règles du tennis. Ce retour fût mitigé. Certains élèves ont bien compris la logique de l'activité ainsi que certaines règles assez complexes, tandis que d'autres n'avaient visiblement pas lu la fiche. Le délai assez court ainsi que la quantité d'informations à ingérer ont pu être un frein pour les élèves. Nous leurs avons

décrit le déroulement de la séance, ils ont ainsi bien compris qu'ils participaient à une expérience unique, ce qui a facilité leur mise en activité et augmenté leur enthousiasme.

L'échauffement qui a suivi se devait d'être un moment clé. Les élèves n'ayant pas eu de séances dans l'activité et, pour certains, ne la connaissant pas du tout, il fallait leur permettre d'acquérir les bases concernant les règles et la technique. Autrement dit, nous devions les laisser s'essayer à l'activité avant de mettre en place la forme de pratique scolaire, assez complexe et plutôt lourde en termes d'informations. Les élèves ont donc débuté par un échauffement général similaire au badminton comme ils en ont l'habitude, puis nous sommes passés à l'échauffement raquette en main. Au départ, il n'y avait pas de consignes particulières si ce n'était de se répartir à quatre par terrains (avec deux ou trois raquettes) et de tenter de réaliser plus de vingt échanges en alternant les joueurs. Rapidement, les élèves ont tenté de frapper le plus fort possible dans les balles. La situation n'était plus sécuritaire et nous avons rassemblé les élèves afin d'ajouter des consignes. Il est interdit de frapper fort dans la balle lorsque celle-ci n'est pas dans le terrain. Nous sommes ensuite passés à des échanges en coup droit puis en revers, nous avons expérimenté la volée, et nous avons terminé par un match en équipe en 3 jeux dans lequel l'élève qui gagnait le point continuait de jouer. Nous avons pu transmettre quelques feedbacks concernant les actions à effectuer, la technique ou encore sur le règlement.

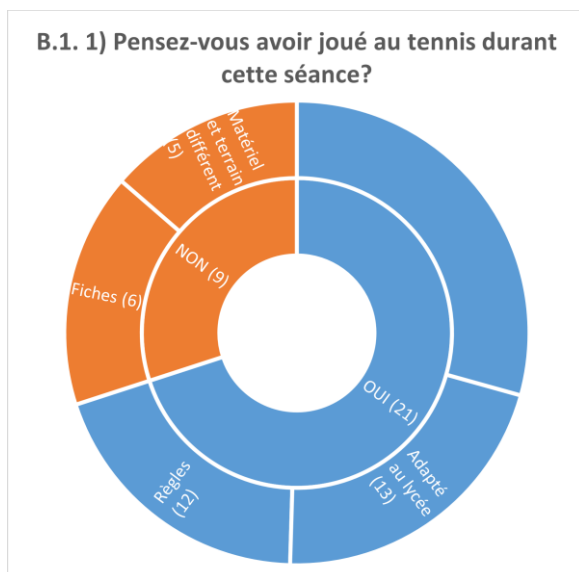
Après l'échauffement, nous avons débuté la phase qui nous intéresse, à savoir la mise en place de la situation complexe. Une explication assez longue suivie d'une démonstration a été nécessaire. Nous avons décrit le déroulement des matchs, le remplissage des feuilles d'équipe et donné aux élèves leur partenaire pour la situation. La situation a été simplifiée afin de ne pas perdre les élèves, étant donné la charge attentionnelle déjà mobilisée. Nous avons donc jugé bon de ne pas leur donner le choix de la taille de la zone à points bonus, seul le niveau 1 était donc possible pour les élèves. Nous avons également choisi de n'utiliser que le premier niveau de compétence étant donné le niveau débutant des élèves. Le service était donc un engagement simple dit « à la cuillère » suivi de 2 échanges en coup droit avant que le point ne démarre. Les élèves ont pu terminer une rencontre contre l'équipe de leur choix et débiter une deuxième rencontre. La constitution des équipes n'a pas contenté tout le monde mais elle a plutôt équilibré les rencontres. Tout s'est bien déroulé et sur chaque terrain les élèves étaient en activité. Nous avons dû faire des régulations essentiellement d'ordre organisationnel, notamment pour le remplissage des fiches, les règles de décompte des points, des classements ou encore l'ordre des matchs. En effet, certains ont été en difficulté face à cette complexité et ont eu besoin d'explications supplémentaires. Cela nous a fait perdre du temps et a relativement

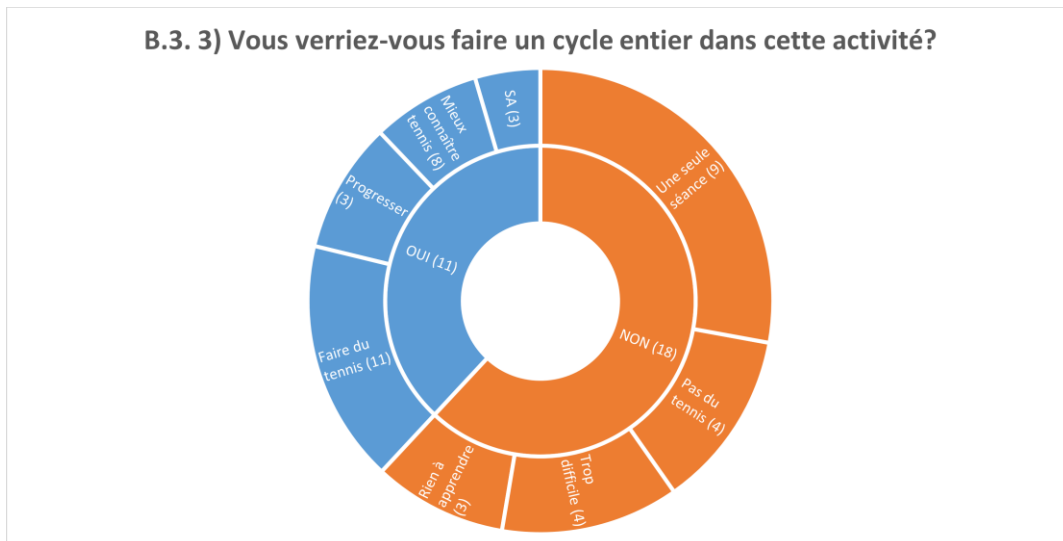
réduit le temps de pratique effectif des élèves. Il a également fallu les motiver, les garder concentrés en les encourageant car certains ne paraissaient pas pressés de terminer leurs matchs. Nous avons ensuite fait un bilan très rapide à l'oral sur le fond de la situation, puis nous avons distribué les questionnaires élèves.

Lors du bilan oral et pendant la situation, nous avons pu récolter des commentaires d'élèves à propos de la forme de pratique scolaire. La phrase qui est le plus souvent revenue est « les terrains sont trop petits ». D'autres élèves ont demandé « plus de matériel », « plus de balles et de raquettes ». Les équipes n'ont bien sûr pas contenté tout le monde, certains étaient très contents, d'autres moins et l'ont fait remarquer, mais tous ont compris la démarche qui visait à équilibrer les niveaux et ont accepté de pratiquer malgré tout. Nous avons également pu entendre « c'est compliqué », ou « j'ai rien compris », avec dans les questionnaires des remarques comme « simplifier les règles ». « Des entraînements individuels » ont été demandés par plusieurs élèves qui pensent être « trop nuls » et qui « n'y arrivent pas ». Enfin, le reproche « on ne peut pas jouer quand on a un bon niveau » a été formulé, même si au contraire, certains « ont pu découvrir un nouveau sport », « de nouvelles choses ».

Les fiches d'observation ont dans l'ensemble été assez bien remplies et les élèves observateurs ont, a priori, fait leur travail. Evidemment, seule une rencontre a été remplie, alors que certains n'ont même pas pu la terminer.

En ce qui concerne les questionnaires distribués en fin de séance, les réponses ont été plutôt disparates. Les élèves pouvaient répondre par oui et par non, et cocher plusieurs justifications. Nous avons distribué et récolté vingt-six questionnaires, tous complets. Nous les avons résumés dans trois graphiques, correspondant chacun à une des trois questions posées, et retranscrivant le nombre de réponses obtenues et leurs justifications.





Nous pouvons ainsi bien voir que la situation mise en œuvre a suscité des réactions chez nos élèves. Comme nous pouvons le voir sur la figure B.1., il y a eu vingt-et-une réponses positives et neuf négatives à la première question posée : « Pensez-vous avoir joué au tennis durant cette séance ? ». Les réponses sont plus équilibrées à la deuxième question posée « Avez-vous aimé pratiquer cette activité ? » : treize élèves ont répondu négativement, et seize par l'affirmative comme nous pouvons le voir sur la figure B.2. Enfin, à la dernière question posée résumée dans la figure B.3. : « Vous verriez-vous faire un cycle entier dans cette activité ? », dix-huit réponses étaient négatives pour seulement onze réponses positives. A la dernière question « que changeriez-vous pour l'améliorer [la situation] ? », seuls 10 élèves ont noté quelque chose. Sept élèves aimeraient des « terrains plus grands », deux réclament « plus de matériel » et un élève milite pour une « simplification des règles », « des entraînements individuels » ou encore « de changer les équipes ».

Enfin, l'ordre des réponses aux questions peut nous en apprendre un peu plus concernant les réponses des élèves. Trois élèves ont répondu « non » à toutes les questions et huit par l'affirmative. Six élèves ont effectivement pensé avoir joué au tennis, mais n'ont ni aimé l'activité, ni envie de faire un cycle entier. Quatre élèves ont quant à eux « joué au tennis » et aimé l'activité, sans avoir envie de réaliser un cycle entier dans l'activité. Trois élèves ont par ailleurs aimé l'activité, sans pour autant avoir eu l'impression de jouer au tennis et sans vouloir réaliser un cycle entier dans l'activité. Pour finir, un élève a compris qu'il s'agissait de tennis adapté, mais n'a pas aimé pratiquer l'activité. Il a malgré tout envie de s'y adonner lors d'un cycle complet. Les élèves restants n'entrent dans aucune catégorie, ou ont répondu par oui et non à certaines questions.

6. Discussion

Notre étude avait pour objectif de répondre à la question : pourquoi et comment le tennis pourrait ré intégrer les champs d'apprentissages de l'actuelle matrice disciplinaire tout en apportant sa valeur ajoutée à la formation spécifique et transversale de tous les élèves du secondaire ? A la question du pourquoi, nous avons répondu en étudiant les nouveaux programmes d'EPS pour le collège et en tentant d'analyser l'activité tennis et ses apports possibles à la formation des élèves tout au long du cursus scolaire. Nous avons ainsi proposé un état des lieux des articles liés à la notion de transposition didactique générale et spécifique à l'activité tennis, puis nous les avons classés de façon à structurer nos propositions concrètes autour d'axes forts et révélateurs d'options didactiques professionnelles afin de les tester dans les conditions réelles du secondaire.

Notre hypothèse est donc la suivante : théoriquement, le tennis peut s'inscrire dans le cadre des programmes de l'EPS et de l'école toute entière comme nous l'avons démontré précédemment. En effet, l'activité est très intéressante à tous points de vue pour la formation des élèves et l'acquisition des compétences décrites dans les nouveaux programmes. La situation complexe créée répond également à tous les critères d'une forme de pratique scolaire, ce qui est censé témoigner de sa faisabilité dans le milieu scolaire du secondaire. Cependant, les résultats obtenus lors de la mise en place de la situation et dans les différents questionnaires distribués valident-ils cette hypothèse ? Les enseignants d'EPS sont-ils en accord avec les conclusions réalisées ? La mise en place de la situation s'est-elle déroulée comme prévu ? Pour y répondre, nous commencerons par analyser les résultats obtenus dans les questionnaires destinés aux enseignants, puis ceux obtenus sur le terrain dans la situation et les questionnaires élèves. Enfin nous discuterons des limites de notre travail et des perspectives envisageables.

Tout d'abord, il convient de préciser que le questionnaire réalisé auprès des enseignants ne peut pas être généralisé, la population choisie n'étant pas assez nombreuse. Celui-ci se voulait simplement informatif et explicatif, l'objectif étant d'avoir un retour de la part de professionnels concernant nos travaux.

La première information que nous pouvons tirer des résultats décrits précédemment est que l'activité tennis suscite des réactions de la part des enseignants. Les douze professionnels sont unanimes quant à leur incapacité à pouvoir proposer un cycle d'EPS dans l'activité tennis. Cela montre les réticences relatives à la pratique du tennis dans le secondaire, et ceci est justifié. Les raisons le plus souvent citées sont les infrastructures, la gestion du nombre d'élèves, le matériel à acquérir... Le manque de travaux réalisés ne semble pas être un frein puisque nous

avons vu que de nombreux articles y faisaient référence. En tout cas, des réticences existent bien, et nous pouvons voir que notre situation complexe va bien dans le sens des enseignants. En effet, c'est avec le matériel et les infrastructures à disposition (filets de badminton dans un gymnase) en y ajoutant le matériel spécifique (raquettes et balles) que nous voulons réintégrer l'activité en EPS. La gestion des élèves est également expliquée dans le descriptif de notre forme de pratique scolaire adressé aux enseignants.

Le reste des réponses qui nous ont été apportées sont très partagées comme nous pouvons le voir sur les figures A.1. et A.2. Notre forme de pratique scolaire a fait réagir et réfléchir les enseignants et c'est exactement ce que nous attendions. Elle ne se veut pas être la solution, mais plutôt un début de réflexion, qui permettrait aux enseignants de changer de regard sur l'activité tennis. Nous voulons qu'elle permette aux enseignants de se dire qu'il est possible, et même très intéressant de programmer le tennis dans le milieu secondaire. Les quatre enseignants ayant répondu « non » aux trois questions nous orientent vers deux possibilités qui expliqueraient leur choix. La première est que notre situation n'est pas complète et que, pour eux il faut y réfléchir davantage, notamment concernant la question du matériel à acquérir ou encore celle de la sécurité. La deuxième chose est que pour ces enseignants, peut-être, le tennis n'a pas sa place en EPS.

Au contraire, les quatre autres enseignants ayant répondu « oui » aux deux questions suivant l'explication nous montrent que notre situation est convaincante et qu'il est possible de faire changer l'idée que le tennis n'a pas sa place en milieu scolaire secondaire. Ces enseignants avaient peut-être déjà l'idée de faire entrer cette activité dans les programmes, et peut-être sont-ils eux-mêmes des joueurs de tennis. Dans tous les cas, notre situation serait plausible pour certains enseignants, ce qui est pour nous une grande satisfaction.

Les autres types de réponses nous en apprennent également beaucoup. En effet, ceux qui ont répondu « non » puis « oui » aux deux dernières questions (4), nous apprennent qu'ils ne sont pas forcément convaincus par la situation proposée. Ils pourraient par exemple la proposer sur une séance, mais en aucun cas sur un cycle entier. Pour eux, il y a de très bonnes pistes à exploiter, mais il faut y réfléchir afin de pouvoir intégrer une activité qui semble être très intéressante. Ou peut-être que ces personnes pensent qu'il est possible de la mettre en place, mais pas pour eux. Ils pensent peut-être qu'il faut avoir des compétences, ils veulent plus de précisions, de connaissances sur la situation et l'acquisition du matériel leur pose problème.

Quant aux deux professionnels ayant répondu « oui » puis « non » aux deux dernières questions, ils semblent être convaincus par notre forme de pratique scolaire, mais pour eux, des

problèmes sont encore à résoudre afin d'affirmer que l'activité tennis puisse avoir sa place dans les programmes d'EPS du secondaire. Les problèmes sont d'ordre sécuritaire ou font appel aux compétences de l'enseignant dans l'activité.

D'un point de vue plus global, les enseignants pensent que les problèmes d'organisation sont résolus au niveau de la séance. Mais plusieurs regrettent un matériel trop difficile à acquérir (dans un club) et une difficulté jugée trop importante pour les débutants. Certains sont également d'accord avec le fait que l'activité tennis peut entrer dans les programmes d'EPS du secondaire en faisant certains choix. D'autres en revanche pensent que l'activité est trop spécifique, difficile pour les débutants et trop éloignée de la pratique sociale.

Au final, le questionnaire nous a montré que notre situation fait réagir, et qu'elle peut contribuer à faire réfléchir les enseignants sur une intégration de l'activité dans les programmes scolaires du secondaire. Il y a évidemment de nombreux points à modifier, à améliorer, afin de trouver la meilleure formule possible, mais cela est très encourageant.

Après avoir analysé en détail les résultats des questionnaires distribués aux enseignants, nous allons nous attarder sur le déroulement de la situation mise en place en situation réelle. Nous allons plus précisément pointer les manques de notre situation en tentant de trouver des pistes d'amélioration. Pour cela, nous nous appuierons sur la description réalisée de la situation dans la partie « résultats ».

Tout d'abord, les élèves de ma classe de seconde se sont vus donner une quantité d'informations beaucoup trop importante d'un seul coup. Pour une première séance dans l'activité, cela a été très intense, entre le règlement de l'activité, les consignes spécifiques concernant la situation, les observations, ou encore les classements. L'échauffement a été rallongé afin de permettre aux élèves de se familiariser avec le tennis, les terrains et le matériel, mais ce temps n'a évidemment pas été suffisant. Dans un cycle entier dédié à l'activité, les diverses règles et la situation complexe auraient été amenées progressivement. Les productions des élèves seraient alors de bien meilleure qualité, et leur appréciation de celle-ci n'aurait certainement pas été la même.

La situation de match aurait notamment dû arriver plus progressivement, notamment en ce qui concerne les élèves débutants n'ayant jamais joué au tennis. En effet, il aurait fallu leur permettre d'acquérir une technique de base leur permettant d'échanger, ou du moins simplifier davantage la situation de match. Par exemple, la rendre moins complexe en n'autorisant qu'un seul renvoi, ou en augmentant la taille du filet. Cela aurait pour effet de rendre plus accessible la pratique aux débutants.

En ce qui concerne les matchs, ceux-ci sont peut-être un peu trop longs. En effet, les élèves n'ont eu le temps de terminer qu'une seule rencontre. Pour les rendre plus rapides, nous pourrions réaliser un tie-break à deux jeux partout. Cependant, cela poserait le problème de l'adéquation avec la pratique sociale. Ce point reste donc encore à approfondir, et peut-être que dans un cycle complet dédié à l'activité et en testant différents formats de matchs, nous pourrions parvenir à la bonne formule.

Un autre problème a été détecté. Il concerne la confusion pour les débutants entre le score des jeux (15-30-40) et les classements des élèves (0-15-30-40). Certains élèves ont eu du mal à les différencier et se sont mélangés dans les termes. Il faudrait peut-être opter pour des classements différents, toujours tirés de la pratique fédérale. Par exemple, 30/5, 15/5, 5/6 et 0. Cela faciliterait sans doute l'assimilation des règles de la forme de pratique scolaire par les élèves.

Malgré cette différenciation de score par rapport au classement, le problème affectif de certains élèves en ce qui concerne leurs partenaires ou adversaires est toujours présent. Il y a une démotivation persistante chez certains élèves qui perdent malgré le handicap donné à l'adversaire. Ce handicap leur donne l'impression d'être moins bons, ou les décourage lorsqu'ils perdent malgré tout leurs matchs. De plus les équipes constituées ne sont évidemment pas au goût de tous, ce qui influe sur leur pratique.

En ce qui concerne le matériel, les élèves avaient deux raquettes pour quatre lors de l'échauffement. Cela est difficile pour l'organisation de ce dernier, avec des élèves qui n'ont rien à faire, mis à part de ramasser les balles. Plus de raquettes seraient donc l'idéal. Le nombre de languettes également insuffisant à nuit au bon déroulement de la situation complexe. Les balles rouges de mini-tennis étaient au final les plus adaptées. Nous aurions peut-être pu envisager des balles mousses pour les vrais débutants, ou même pour tous les élèves. Cela aurait permis de ralentir le jeu davantage et d'améliorer la sécurité.

Cette dernière est d'ailleurs un point à retravailler qui a été souligné dans les questionnaires enseignants. Les balles qui rebondissent et roulent sur les terrains d'à côté, ou encore les excès de puissance de certains élèves peuvent être dangereux. Un travail de fond sur la sécurité, le ramassage des balles est primordial pour le bon déroulement de la situation.

Enfin, des remarques de la part des élèves ayant pratiqué le tennis ont été relevées. Ils ont été frustrés par les terrains et les règles différentes. Il y a un travail à mener afin de leur faire comprendre l'intérêt que peut avoir cette activité.

Les résultats des questionnaires élèves sont également très disparates. La majorité des élèves a conscience d'avoir joué au tennis ce qui montre que notre forme de pratique scolaire conserve l'essence de la pratique fédérale. Cependant, les réponses sont plus mitigées lorsqu'on leur demande s'ils ont aimé. Certains regrettent de ne pas avoir réussi à trouver du plaisir et d'autres auraient aimé d'autres formes de matchs ou de pratiques. Enfin, une majorité d'élèves ne se voient pas faire un cycle entier dans l'activité tennis, sauf les élèves vraiment passionnés par l'activité. Ces dernières réponses sont peut-être dues au fait que la situation paraissait compliquée à mettre en œuvre et à comprendre sur une unique séance.

Huit élèves ont cependant répondu positivement aux trois questions ce qui montre que certains ont vraiment accroché, et que notre situation pourrait combler des élèves qui aiment l'activité, ou le sport en général. Quelques élèves ont au contraire répondu « non » aux trois questions, ce qui prouve que certains n'ont soit pas compris notre logique, soit que notre forme de pratique scolaire mérite d'être révisée pour s'adapter à tous les profils d'élèves. Par ailleurs, six élèves sont conscient d'avoir joué au tennis mais ont répondu non aux deux dernières questions. Ces élèves ont bien compris la logique de notre situation, mais c'est à la situation qu'ils n'ont pas accroché, ou alors c'est l'activité qu'ils n'aiment pas. D'autres encore ne souhaitent simplement pas réaliser un cycle de tennis. Soit parce qu'ils sont sujets à l'attrait de la nouveauté, qu'ils aiment essayé de nouvelles activités, ou encore parce qu'ils ont trouvé le tennis trop compliqué, mais qu'ils ont aimé pouvoir y jouer au moins une fois. Au final, nous pouvons conclure que notre situation a fait réagir les élèves et qu'elle n'est pas parfaite. Cependant, elle peut correspondre à plusieurs profils d'élèves, ce qui est très encourageant. Il reste cependant à réfléchir pour réussir à intéresser les élèves sur un cycle entier.

Il existe de nombreuses limites à nos travaux qui ont été résumées ci-dessus, et pointées par la mise en place et par les différents questionnaires. Il faut ajouter également que les recherches menées au travers des articles peuvent ne pas être exhaustives. De plus, la création de la situation relève d'une conception subjective de l'EPS, qui peut ne pas correspondre à tous les enseignants d'EPS.

Pour aller plus loin, il s'agirait de développer plus en profondeur les connaissances sur l'activité par l'élaboration de fiches ressources pour les enseignants. Afin d'acquérir le matériel manquant, des partenariats avec des clubs, et donc avec la Fédération Française de Tennis pourraient voir le jour. Enfin, le parallèle avec le développement du « touch tennis » dans la société, pourrait être bénéfique pour donner plus de sens aux élèves. Il se pratique dans des conditions quasi identiques, et pourrait devenir la référence à ce que nous proposons.

7. Conclusion

En conclusion, nous pouvons affirmer que nos travaux vont dans le sens de nos hypothèses. Théoriquement, le tennis possède tous les critères pour faire partie des programmes d'enseignement de l'EPS dans le secondaire, à condition qu'un travail de modélisation de cette APSA en lien avec les nouveaux programmes ait été réalisé, ainsi qu'une adaptation plus approfondie en termes de transposition didactique, qui lui permettrait de répondre à la diversité des publics et aux contraintes du milieu scolaire. La forme de pratique scolaire que nous avons créée, ainsi que les efforts de modélisation sur l'activité tennis, doivent permettre d'engager une réflexion sur cette hypothèse. En effet, par la mise en œuvre de notre situation sur le terrain avec une classe de seconde générale et technologique, nous avons démontré qu'il est possible, avec les moyens à notre disposition, de réaliser une séance dans l'activité tennis.

Cependant, la situation complexe est loin d'être parfaite et n'en avait pas la prétention. Les questionnaires distribués aux enseignants et aux élèves avaient pour objectif de pointer les manques et, éventuellement, d'apporter des solutions. De nombreuses pistes de réflexion ont été ouvertes, concernant le matériel, l'éloignement par rapport à la pratique fédérale, ou encore la complexité de la situation et les difficultés des débutants. Il reste désormais à poursuivre les recherches dans la lignée de nos travaux, afin de faire du tennis une APSA scolaire et adaptée aux conditions d'enseignements du secondaire.

8. Bibliographie

8.1. Ouvrages concernant la transposition didactique générale

- AEEPS (2010). Que proposer à l'étude des élèves en EPS ? Deuxième partie. *Collection : Les cahiers du CEDRE/CEDREPS, Vol.9* (pp. 49-66).
- Bordet D. (1997). Transposition didactique : une tentative d'éclaircissement. *DEES 110*.
- Collectif CEDRE (2008). Construire une forme de pratique scolaire en EPS, pourquoi et comment ! *Revue EPS n°328*.
- Dugas E. (2004). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles. *Revue française de pédagogie n°149*.
- Musard, M., Mahut, N. & Robin, J.F. (2002). Quel processus de construction des activités scolaires en EPS ? *Ejrieps, 2*, (pp. 43-54).
- Perrenoud P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation, volume 24, n°3* (pp. 487-514). par
- Terrisse A. (1996). Analyse de la transposition didactique en judo : évolution du « savoir combattre » dans l'enseignement du judo à l'école à travers le revue EPS de 1950 à 1993. *Revue française de pédagogie volume 116*, (pp. 65-75).

8.2. Ouvrages concernant le tennis en milieu scolaire

- Barbereau L., Lajugie E. (2004). Evaluation en collège et lycée. *Revue EPS n°307*.
- Bothorel W., Meyer O. (2004). Organisation et mise en œuvre d'une séance. *Revue EPS n°307*.
- Bothorel W., Meyer O. (2004). Situations évolutives et pédagogiques. *Revue EPS n°307*
- Dartevelle J.-P. & Duhamel M. (1995). Le tennis à l'école. *Revue n°255*
- Dhellemmes R., Bechade P. (1988). Didactique du tennis au collège. *Revue EPS n°209*
- Dhellemmes R., Bechade P. (1988). Didactique des APS en milieu scolaire, un exemple : le tennis au collège. *Revue EPS n°211*
- Dugal J. (1991). Analyse et traitement didactique des APS. *Revue EPS n°230*
- Dugal J. (2001). Le tennis au collège. *Dossier EPS n°53*
- Duvéré C. (2004). Programmer un cycle de tennis en collège. *Revue EPS n°307*.
- FFT. Le tennis en milieu scolaire repéré à <http://www.ti.fft.fr/le-tennis-en-milieu-scolaire>
- Gressard M. (1987). Un exemple d'évaluation. *Revue EPS n°205*
- Leveau C., Louis E., Sève C. (1999). De l'échange à la construction de la rupture. *Revue EPS n°277*

- Louis E. (1993). Traitement didactique transversal. *Revue EPS n°242*
- Pizzinato A. (1993). Le rapport de force. *Revue EPS n°242*
- Quenessen P. (2001). Tennis en 5ème avec une classe « difficile ». *Dossier EPS n°53*.
- UNSS (2013). L'UNSS signe une convention avec la FFT pour développer le tennis scolaire repéré à <http://unss.org/blog/lunss-signes-une-convention-avec-la-fft-pour-developper-le-tennis-scolaire/>

8.3. Ouvrages historiques et textes officiels

- Attali M., Saint Martin J. (2014). *Epistemologie des savoirs corporels du XIXe siècle à nos jours, A l'école du sport*. De Boeck.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Arrêté du 8 avril 2010 portant sur les programmes d'enseignement d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique. J.O. du 25-4-2010.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Arrêté du 9 novembre 2015 portant sur les programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). J.O. du 24-11-2015.

8.4. Ouvrages concernant le tennis en milieu fédéral

- Elderton W. (2006). Le coaching centré sur l'élève. *ITF coaching and sport science review n°38*.
- ITF (2003). Description des niveaux de compétences. *Revue ITF coaching and sport science review n°29*.
- Milley D. (2007). Tennis... Play and stay. *Revue ITF coaching and sport science review n°42*.
- Newman J. (2010). Pourquoi convient-il des balles plus lentes et des courts réduits pour les moins de 10ans ? *Revue ITF coaching and sport science review n°51*.
- Turner A., Martinek J. (2002). La méthode d'enseignement du tennis dite de la « compréhension par le jeu ». *ITF coaching and sport science review n°26*.
- Woods R., Roetert P. (2004). L'apprentissage des compétences au tennis. *ITF coaching and sport science review n°32*

9. Annexes

SOMMAIRE DES ANNEXES

| | |
|------------------|----|
| ANNEXE I..... | 1 |
| ANNEXE II..... | 2 |
| ANNEXE III..... | 3 |
| ANNEXE IV..... | 5 |
| ANNEXE V..... | 6 |
| ANNEXE VI..... | 7 |
| ANNEXE VII..... | 8 |
| ANNEXE VIII..... | 9 |
| ANNEXE IX..... | 10 |

ANNEXE I

| COMPETENCES ET RESSOURCES A ATTEINDRE | | |
|--|-------------------------------|---|
| N1 | COMPETENCE | Rechercher le gain loyal du match en assurant la continuité des échanges (en coup droit et en revers) et en cherchant à faire faire la faute à l'adversaire en profitant d'une situation favorable par l'utilisation de frappes placée en longueur ou en largeur. Etre capable de s'auto-arbitrer et de faire un retour simple sur sa performance. |
| | RESSOURCES TRAVAILLEES | <ul style="list-style-type: none"> ○ Construire le duel par la combinaison continuité / rupture (attaque-défense) afin de s'adapter au rapport de force <ul style="list-style-type: none"> ▪ Service comme une arme ▪ Combinaison attaque et défense ▪ Volée plus présente et travaillée ▪ Montée à la volée pour finir le point, passings ▪ Effets en fonction de la situation |
| N2 | COMPETENCE | Rechercher le gain loyal du match en construisant le point pour rompre l'échange par une variation des zones visées et une utilisation des premiers effets, ainsi que par une prise de balle de plus en plus tôt, et en assurant son service. S'auto-arbitrer et être capable d'aider un partenaire à prendre en compte son jeu. |
| | RESSOURCES TRAVAILLEES | <ul style="list-style-type: none"> ○ Construire le duel par la rupture en force ou en précision <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jouer dans les espaces libres ▪ Prendre des informations de l'autre côté du terrain ▪ Varier les trajectoires (effets) ▪ Prendre du temps à l'adversaire (volée) |
| N3 | COMPETENCE | Rechercher le gain loyal du match en adaptant son comportement au déroulement de la partie et en utilisant le service comme une arme pour construire le point et remporter facilement son engagement. Chercher à renverser le rapport de force en sa faveur en variant la vitesse, la hauteur et la longueur des coups ainsi que par l'utilisation des effets. S'auto-arbitrer et être capable de coacher un partenaire. |
| | RESSOURCES TRAVAILLEES | <ul style="list-style-type: none"> ○ Construire le duel par la combinaison continuité / rupture (attaque-défense) afin de s'adapter au rapport de force <ul style="list-style-type: none"> ▪ Service comme une arme ▪ Combinaison attaque et défense ▪ Volée plus présente et travaillée ▪ Montée à la volée pour finir le point, passings ▪ Effets en fonction de la situation |
| N4 | COMPETENCE | Rechercher le gain d'un match en concevant et en construisant un projet tactique en fonction du profil d'un adversaire identifié et de l'évolution du score, grâce à l'enrichissement de son jeu par l'emploi d'effets divers, en masquant ses coups et en variant d'avantage les types et moments de frappe. S'auto-arbitrer et être capable d'analyser le jeu d'un adversaire ou d'un partenaire à différentes fins. |
| | RESSOURCES TRAVAILLEES | <ul style="list-style-type: none"> ○ Construire le duel par la mise en place d'un projet utilisant différents schémas tactiques selon les points faibles de son adversaire en fonction de ses propres points forts <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecture du jeu de l'adversaire ▪ Connaître et approfondir son style de jeu ▪ Avoir différentes solutions de jeux : varier ses solutions ▪ Contre-pieds, montée à contretemps... ▪ Panoplie technique plus grande : shop, slice, lift, amorti, lob, passings... |

ANNEXE II

EVALUATION DE LA SITUATION

| POINTS BONUS (CHOIX DE L'ÉLÈVE AVANT CHAQUE RENCONTRE / SES CAPACITES) | | | <u>Tenue de la fiche de score :</u> ⇒ / 2 points |
|--|---|---|--|
| Niveau 1 : Point bonus lorsqu'un point gagnant ou une faute directe est marqué à l'extérieur de la zone carrée ⇒ / 12 points | Niveau 2 : Point bonus lorsqu'un point gagnant ou une faute directe est marqué à l'extérieur de la zone losange ⇒ / 15 points | Niveau 3 : Point bonus lorsqu'un point gagnant uniquement est marqué à l'extérieur de la zone losange ⇒ / 18 points | |
| <u>Score tableau x 1</u> ⇒ Choix de l'élève | <u>Score tableau x1,25</u> ⇒ Choix de l'élève ⇒ Lorsqu'il a gagné 3 matchs d'affilé au niveau inférieur | <u>Score tableau x1,5</u> ⇒ Choix de l'élève ⇒ Lorsqu'il a gagné 3 matchs d'affilé au niveau inférieur | 0 : fiches non remplies 1 : Fiches remplies mais erreurs ou ratures 2 : fiches propres et justes |

| Nombre de jeux marqués / rencontre | 0-2 | 3-5 | 6-8 | 9-11 | 12 |
|------------------------------------|-----|-----|-----|------|----|
| 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1-3 | 2 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4-5 | 4 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 6-8 | 6 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 8 et + | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |

ANNEXE III

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT :

ACTIVITE TENNIS EN EPS EN MILIEU SCOLAIRE SECONDAIRE

⇒ Veuillez répondre à la question fermée par oui ou par non, puis justifiez votre choix. N'hésitez pas, toutes remarques nous intéressent.

1) Pensez-vous pouvoir proposer à vos élèves un cycle d'EPS dans l'activité tennis ?

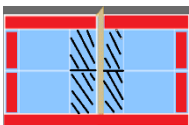
| REPONSE | POURQUOI ? | | |
|---|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <u>OUI</u> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Le tennis est une activité intéressante Des infrastructures sont disponibles Il est possible d'adapter la pratique | Autre(s) raison(s) : |
| <ul style="list-style-type: none"> • <u>NON</u> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Pour les infrastructures nécessaires Pour la gestion du nombre d'élèves Pour le matériel à acquérir Pour les difficultés des débutants | |

2) Lisez ce descriptif de la forme de pratique scolaire proposée dans l'activité tennis

- **Définition de l'activité :** Sport de rupture/débat où 2 adversaires (ou plus) s'affrontent sur un terrain séparé en 2 parties symétriques par un filet, via l'intermédiaire d'une balle à renvoyer directement dans la partie adverse du terrain à l'aide d'une raquette. L'intervention sur la balle doit être réalisée au plus tard avant le deuxième rebond et les points sont gagnés soit par une faute de l'adversaire (filet ou en dehors des limites du terrain), soit par un point gagnant (2 rebonds dans la partie adverse). Les matchs sont limités en points et se gagnent grâce à l'addition d'un certain nombre de jeux (lorsqu'un joueur arrive à 4 points avec 2 point d'écart et selon un décompte spécifique 15-30-40-jeu) dans lesquels un seul joueur engage par un service derrière la ligne de fond de court, ou de sets (additions de plusieurs jeux).
- **4 Différents niveaux de compétence progressifs sont définis et à atteindre**
 - **Par exemple la compétence au niveau 1 :** rechercher le gain loyal du match en assurant la continuité des échanges (en coup droit et en revers) et en cherchant à faire faire la faute à l'adversaire en profitant d'une situation favorable par l'utilisation de frappes placées en longueur ou en largeur. Etre capable de s'auto-arbitrer et de faire un retour simple sur sa performance.

➤ Matériel et espace

- **Les courts :** Terrain de badminton avec ou sans les couloirs en fonction des niveaux et de la place dans le gymnase. Le filet est attaché de part et d'autre du gymnase, avec des dégaines qui permettent de **donner du mou au fil** pour le rendre plus malléable. Le filet est ensuite fixé à l'aide de scotch à 1m05 ou 1m10 afin de réguler la hauteur sur les terrains (80 à 90cm au milieu) => 7 à 9 terrains sont ainsi utilisables dans un gymnase de type C. Les carrés de service sont hachurés en noir sur l'image.



Les raquettes seront empruntées dans un club de tennis et sont des raquettes jeunes (2 tailles possibles).

- **Les balles :** 2 types de balles à utiliser en fonction des niveaux : des balles molles de mini-tennis rouges et des balles orange plus petites et plus dures (pour plus de rebonds et d'effets)

➤ La forme de pratique scolaire (ou situation complexe)

- Matches par équipe de 2 (type coupe davis ou fed cup) où tout le monde se rencontre (4 simples)
- Les équipes sont hétérogènes en leur sein et homogènes entre elles
 - Un classement des élèves style tennis fédéral est établi au préalable (0>15>30>40)
 - Une différenciation des écarts de classement est possible : démarrer les jeux à 0-15 (1 niveau d'écart) ou 0-30 (2 ou 3 niveaux d'écart)
- Les matchs se jouent en 3 jeux gagnants (tie break en 5 points à 2-2) ou 2 sets de 3 jeux

Evaluation : Tableau de notation mettant en rapport les critères collectifs (nombre de jeux total gagnés par match dans une rencontre) et individuels (nombre de points bonus marqués par match) / **12pts** + fiche d'observation et arbitrage / **2pts**

- **Points bonus :** Les élèves ont un choix individuel à faire avant chaque rencontre (en fonction de leur niveau, des adversaires) sur la manière de réaliser les points gagnants

| | | | |
|--|--|---|--|
| Niveau 1 (score tableau x1) =>Pt gagnant ou faute provoquée en dehors de la zone | | Niveau 2 (score tableau x1,25) =>Pt gagnant ou faute provoquée en dehors de la zone | |
| | Niveau 3 (score tableau x1,5) => Pt gagnant en dehors de la zone | | |

➤ En fonction des niveaux de compétence visés, la situation prend des formes différentes :

- **Niveau 1 :** Echange en coup droit et quand l'un rompt la diagonale, le point démarre (pas de service)
- **Niveau 2 :** Le terrain est réduit lorsqu'on est au service
- **Niveau 3 :** Match à thème simple
- **Niveau 4 :** Les élèves choisissent un malus que leur adversaire connaît ou ne connaît pas avant le début du match

| | | Nombre de jeux marqués / rencontre | | | | |
|--------------------------------|-------|------------------------------------|-----|-----|------|----|
| | | 0-2 | 3-5 | 6-8 | 9-11 | 12 |
| Nombre de Points bonus / match | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 1-3 | 2 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| | 4-5 | 4 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| | 6-8 | 6 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| | TOTAL | | | | | |

3) Après avoir lu cette présentation, pensez-vous désormais pouvoir proposer une séance, voire un cycle de tennis avec l'une de vos classes actuelles ?

| REPONSE | POURQUOI ? | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> OUI <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Problèmes d'organisation résolus <input type="checkbox"/> Adaptation du jeu intéressante <input type="checkbox"/> L'activité est plus accessible <input type="checkbox"/> La forme de compétition est ludique <input type="checkbox"/> L'évaluation est simplifiée <input type="checkbox"/> La différenciation est intéressante | Autre(s) raison(s) : |
| <ul style="list-style-type: none"> NON <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> La forme proposée n'est pas du tennis <input type="checkbox"/> L'organisation n'est pas sécuritaire <input type="checkbox"/> Le matériel ne peut pas être acquis <input type="checkbox"/> Les débutants seront en difficulté <input type="checkbox"/> Il faut des compétences dans l'APSA | |

4) Pensez-vous qu'une telle activité puisse avoir sa place dans les nouveaux programmes au travers notamment des questions d'interdisciplinarité et de transfert des compétences entre APSA ?

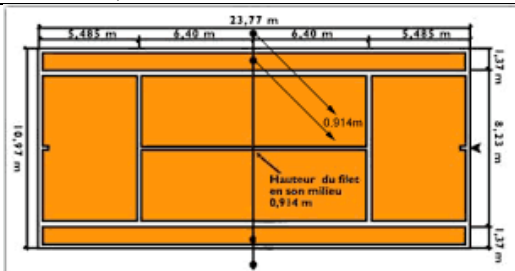
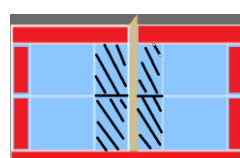
| REPONSE | POURQUOI ? | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> OUI <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Nombreuses ressources travaillées <input type="checkbox"/> Compétences précises exigées <input type="checkbox"/> Des choix à effectuer <input type="checkbox"/> Chacun peut réussir à son niveau <input type="checkbox"/> Valeurs de la république présentes | Autre(s) raison(s) : |
| <ul style="list-style-type: none"> NON <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Activité trop spécifique <input type="checkbox"/> Trop difficile pour les débutants <input type="checkbox"/> Manque de fiches ressources <input type="checkbox"/> Trop éloigné de la pratique sociale | |

MERCI POUR VOTRE
PARTICIPATION



ANNEXE IV

FICHE ACTIVITE : LE TENNIS

| | TENNIS FEDERAL | ACTIVITE TENNIS SCOLAIRE |
|------------------------|---|---|
| LES REGLES | <ul style="list-style-type: none"> Le but du tennis est de gagner un certain nombre de sets (2 ou 3) grâce à l'accumulation de 6 jeux (2 jeux d'écart) en alternant un jeu de service et un jeu de retour. A 6-6 il y a un tie break en 7 points (avec 2 pts d'écart) Les points se gagnent soit par une faute de l'adversaire (balle dans le filet ou en dehors des limites du terrain), soit par un point gagnant (2 rebonds dans la partie adverse) | <ul style="list-style-type: none"> Le match se jouera en un set de 3 jeux avec tie break en 5 points à 3-3 |
| LE COURT |  | <p>Les terrains de badminton avec les zones de service hachurées en noir seront utilisés, avec ou sans les couloirs en fonction du niveau de pratique</p>  |
| LE SERVICE | <ul style="list-style-type: none"> Le service est l'engagement et se réalise derrière la ligne de fond de court, en visant directement le carré de service opposé, en diagonale. Le serveur a deux chances pour engager. <ul style="list-style-type: none"> Lorsque le nombre de points joués dans le jeu est pair (0-0 ; 15A ; 30-0 ; égalité...) le serveur se place à droite de la petite marque centrale et vise le carré adverse gauche Lorsque le nombre de points joués dans le jeu est impair (0-15 ; 15-30 ; 40-0 ; avantage...) le serveur se place à gauche de la petite marque centrale et vise le carré adverse droit | |
| LES POINTS | <ul style="list-style-type: none"> Un jeu se joue en 4 points avec 2 points d'écart Le décompte des points est spécifique à l'activité : <ul style="list-style-type: none"> 0 ; 15 ; 30 ; 40 ; jeu et lorsqu'il y a égalité, on dit par exemple : 15 A ; 30 A ; 40 A Le score du serveur est toujours dit en premier (ex : 15-30, 30-40) à « 40 A » ou « égalité », lorsqu'un point est marqué par le retourneur on dit « Avantage retour », sinon « Avantage service » pour le serveur | |
| LES CLASSEMENTS | <ul style="list-style-type: none"> Il y a 4 séries : <ul style="list-style-type: none"> 4^{ème} série : NC ; 40 ; 30/5 ; 30/4 ; 30/3 ; 30/2 ; 30/1 3^{ème} série : 30 ; 15/5 ; 15/4 ; 15/3 ; 15/2 ; 15/1 2nd série : 15 ; 5/6 ; 4/6 ; 3/6 ; 2/6 ; 1/6 ; 0 ; -2/6 ; -4/6 ; -15 ; <ul style="list-style-type: none"> Garçons : du 100^{ème} au 31^{ème} français Filles : de la 60^{ème} à la 21^{ème} 1^{ère} série : <ul style="list-style-type: none"> Les 30 premiers français Les 20 premières françaises Les points « ATP » ou « WTA » pour être numéroté mondial se gagnent sur d'autres tournois (on peut être -15 et avoir un classement mondial ex : 1300^{ème}) | <ul style="list-style-type: none"> Nous utiliserons des classements simplifiés du moins bon au meilleur : <ul style="list-style-type: none"> Niveau 1 : 40 Niveau 2 : 30 Niveau 3 : 15 Niveau 4 : 0 |
| LES COUPS | <ul style="list-style-type: none"> Le coup droit : coup réalisé du côté de la main forte Le revers : peut être réalisé à 2 mains ou à une main Le chop ou revers coupé : passer sous la balle pour lui donner une rotation dans le sens inverse de la trajectoire (la balle s'écrase et fuse) Le lift : recouvrir la balle pour lui donner une rotation dans le sens de la trajectoire (la balle rebondit plus haut et accélère au rebond) La volée : coup réalisé sans que la balle ne touche le sol Le smatch : frapper la balle au-dessus de la tête lors de l'échange, avant ou après rebond L'amorti : petit coup juste derrière le filet avec éventuellement un effet rétro Le lob : coup réalisé lorsque l'adversaire est au filet afin de faire passer la balle au-dessus de sa tête Le passing : Réaliser un coup gagnant lorsque l'adversaire est au filet Le slice : Service réalisé avec un effet latéral | |
| LE VOCABULAIRE | <ul style="list-style-type: none"> Au service : 1^{ère} ; 2nde balle ; double faute (point à l'adversaire) ; let (balle touche le filet ; à rejouer) ; Ace ; faute de pied (mordre la ligne avec le pied) ; retour (l'action de renvoyer un service) Coup croisé (trajectoire diagonale) ; coup long ligne (trajectoire droite) ; bois (frapper avec le cadre) Tamis (endroit de la raquette où il y a les cordes) ; cadre ; cordage Break (gagner 1 jeu sur le service adverse) ; débreak ; jeu blanc (jeu sans que l'adversaire ne marque 1 point) Diagonale coup droit ou revers (jouer croisé uniquement en revers-revers ou coup-droit-coup-droit) | |
| LE FAIR PLAY | <ul style="list-style-type: none"> Très important au tennis : Se serrer la main à la fin du match ; le serveur doit attendre que le retourneur soit en place ; si l'on n'est pas d'accord on remet le point (2 services) ; interdiction de lancer sa raquette, de tirer dans une balle après le point, de jurer ou crier => Avertissement : <ul style="list-style-type: none"> Chez nous chaque avertissement : au 1^{er} perte d'un point ; au 2^{ème} d'un jeu ; au 3^{ème} défaite | |

ANNEXE V

QUESTIONNAIRE SUR L'ACTIVITE TENNIS

1) Pensez-vous avoir joué au tennis durant cette séance ?

| REPONSE | POURQUOI ? | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <u>OUI</u> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Il y avait raquettes et balles de tennis <input type="checkbox"/> Les règles sont celles du tennis <input type="checkbox"/> C'est du tennis adapté au lycée | Autre(s) raison(s) : |
| <ul style="list-style-type: none"> • <u>NON</u> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Ce ne sont pas les vraies règles <input type="checkbox"/> Matériel et terrain différents <input type="checkbox"/> Il y avait des fiches à remplir | |

2) Avez-vous aimé pratiquer cette activité ?

| REPONSE | POURQUOI ? | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <u>OUI</u> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> J'ai pu jouer contre différents niveaux <input type="checkbox"/> J'aime les matchs en équipe/à thème <input type="checkbox"/> J'ai pu voir mes progrès <input type="checkbox"/> J'aime le tennis | Autre(s) raison(s) : |
| <ul style="list-style-type: none"> • <u>NON</u> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Je n'ai pas aimé les formes de matchs <input type="checkbox"/> Je n'ai pas réussi à échanger, à jouer <input type="checkbox"/> Je n'ai pas compris les fiches <input type="checkbox"/> J'ai perdu tous mes matchs <input type="checkbox"/> Je n'ai pas joué au tennis | |

3) Vous verriez-vous faire un cycle entier dans cette activité ?

| REPONSE | POURQUOI ? | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • <u>OUI</u> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Pour faire du tennis <input type="checkbox"/> Pour faire des exercices techniques <input type="checkbox"/> Pour gagner en classement/progresser <input type="checkbox"/> Pour mieux connaître l'activité | Autre(s) raison(s) : |
| <ul style="list-style-type: none"> • <u>NON</u> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> Juste une séance, c'était sympa <input type="checkbox"/> L'activité est trop difficile <input type="checkbox"/> Ce n'est pas du « vrai » tennis <input type="checkbox"/> Je n'apprendrai rien | |




4) Que changeriez-vous pour « l'améliorer » ?


| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <u>Rien</u> |
| <input type="checkbox"/> | <u>Quelque chose</u> : |
| | |
| | |

MERCI



ANNEXE VI

| Joueur | | Classement | Niveau choisi | Choix | | |
|-------------------------|--|------------|---------------|---|---|---|
| Joueur 1 <i>ella</i> | | <i>30</i> | <i>4</i> | Niveau 1 (tout point) | Niveau 2 (tout point) | Niveau 3 (points gagnants) |
| Joueur 2 <i>d'ea</i> | | <i>30</i> | <i>4</i> |  |  |  |



⇒ N2 : Le joueur évolue sur un terrain réduit lorsqu'il sert

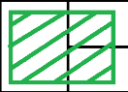



| Rencontre | | Observable | J2 vs A1 | J1 vs A2 | J2 vs A2 | J1 vs A1 | Total | |
|----------------------------------|------------------------|------------|------------------------------|------------|----------------------|------------|----------------------|----------|
| RENCONTRE 1 | Score (en jeux) | | <i>1 0</i> | <i>0 1</i> | <i>1 0</i> | <i>0 1</i> | <i>3</i> | <i>2</i> |
| | Nombre de points bonus | | <i>1 1</i> | <i>1 1</i> | <i>1 1</i> | <i>1 1</i> | <i>3</i> | <i>2</i> |
| Adversaire : A1 <i>adrien</i> | | | | | | | | |
| A2 <i>Sam</i> | | | | | | | | |
| Entourez : | | Joueur | Nombre de points bonus total | | Nombre de match joué | | Nombre bonus / match | |
| V D | | Joueur 1 | <i>3</i> | | <i>2</i> | | <i>1,5</i> | |
| Joueur 2 | | Joueur 2 | <i>2</i> | | <i>2</i> | | <i>1</i> | |

| Rencontre | | Observable | J2 vs A1 | J1 vs A2 | J2 vs A2 | J1 vs A1 | Total | |
|--------------------------|------------------------|------------|------------------------------|----------|----------------------|----------|----------------------|--|
| RENCONTRE 2 | Score (en jeux) | | | | | | | |
| | Nombre de points bonus | | | | | | | |
| Adversaire : A1 | | | | | | | | |
| A2 | | | | | | | | |
| Entourez : | | Joueur | Nombre de points bonus total | | Nombre de match joué | | Nombre bonus / match | |
| V D | | Joueur 1 | | | | | | |
| Joueur 2 | | Joueur 2 | | | | | | |




| Rencontre | | Observable | J2 vs A1 | J1 vs A2 | J2 vs A2 | J1 vs A1 | Total | |
|--------------------------|------------------------|------------|------------------------------|----------|----------------------|----------|----------------------|--|
| RENCONTRE 3 | Score (en jeux) | | | | | | | |
| | Nombre de points bonus | | | | | | | |
| Adversaire : A1 | | | | | | | | |
| A2 | | | | | | | | |
| Entourez : | | Joueur | Nombre de points bonus total | | Nombre de match joué | | Nombre bonus / match | |
| V D | | Joueur 1 | | | | | | |
| Joueur 2 | | Joueur 2 | | | | | | |

| TOTAL | Nb de pt bonus / match (meilleur) | Moyenne nombre de jeu / match | Note |
|----------|-----------------------------------|-------------------------------|------|
| Joueur 1 | | | |
| Joueur 2 | | | |


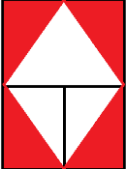
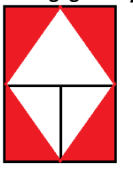
ANNEXE VII

| Matches 1 set de 3 jeux (tie break en 5 points à 2-2) | | | | | | |
|--|------------------------|-----------------------------------|--|--|---|---|
| ⇒ N2 : Le joueur évolue sur un terrain réduit lorsqu'il sert | | | | | |  |
| Joueur | Classement | Niveau choisi | Choix | | | |
| Joueur 1 | | | Niveau 1 (tout point)  | Niveau 2 (tout point)  | Niveau 3 (points gagnants)  | |
| Joueur 2 | | | | | | |
| Rencontre | Observable | J2 vs A1 | J1 vs A2 | J2 vs A2 | J1 vs A1 | Total |
| RENCONTRE 1 | Score (en jeux) | | | | | |
| Adversaire : | Nombre de points bonus | | | | | |
| A1 | | | | | | |
| A2 | Joueur | Nombre de points bonus total | Nombre de match joué | Nombre bonus / match | | |
| Entourez : | | | | | | |
| V | Joueur 1 | | | | | |
| D | Joueur 2 | | | | | |
| Rencontre | Observable | J2 vs A1 | J1 vs A2 | J2 vs A2 | J1 vs A1 | Total |
| RENCONTRE 2 | Score (en jeux) | | | | | |
| Adversaire : | Nombre de points bonus | | | | | |
| A1 | | | | | | |
| A2 | Joueur | Nombre de points bonus total | Nombre de match joué | Nombre bonus / match | | |
| Entourez : | | | | | | |
| V | Joueur 1 | | | | | |
| D | Joueur 2 | | | | | |
| Rencontre | Observable | J2 vs A1 | J1 vs A2 | J2 vs A2 | J1 vs A1 | Total |
| RENCONTRE 3 | Score (en jeux) | | | | | |
| Adversaire : | Nombre de points bonus | | | | | |
| A1 | | | | | | |
| A2 | Joueur | Nombre de points bonus total | Nombre de match joué | Nombre bonus / match | | |
| Entourez : | | | | | | |
| V | Joueur 1 | | | | | |
| D | Joueur 2 | | | | | |
| TOTAL | | Nb de pt bonus / match (meilleur) | Moyenne nombre de jeu / match | | Note | |
| Joueur 1 | | | | | | |
| Joueur 2 | | | | | | |

ANNEXE VIII

| Matches 1 set de 3 jeux (tie break en 5 points à 2-2) | | | | | | |
|--|------------------------|-----------------------------------|---|---|---|----------------------|
| ⇒ N3 : match simple à thème (point bonus choisi) | | | | | | |
| Joueur | Classement | Niveau choisi | <u>Choix</u> | | | |
| Joueur 1 | | | Niveau 1 (tout point) | Niveau 2 (tout point) | Niveau 3 (points gagnants) | |
| Joueur 2 | | |  |  |  | |
| Rencontre | Observable | J2 vs A1 | J1 vs A2 | J2 vs A2 | J1 vs A1 | Total |
| RENCONTRE 1 | Score (en jeux) | | | | | |
| Adversaire : | Nombre de points bonus | | | | | |
| A1 | | | | | | |
| A2 | Joueur | Nombre de points bonus total | | Nombre de match joué | | Nombre bonus / match |
| Entourez : | | | | | | |
| V | D | Joueur 1 | | | | |
| | | Joueur 2 | | | | |
| Rencontre | Observable | J2 vs A1 | J1 vs A2 | J2 vs A2 | J1 vs A1 | Total |
| RENCONTRE 2 | Score (en jeux) | | | | | |
| Adversaire : | Nombre de points bonus | | | | | |
| A1 | | | | | | |
| A2 | Joueur | Nombre de points bonus total | | Nombre de match joué | | Nombre bonus / match |
| Entourez : | | | | | | |
| V | D | Joueur 1 | | | | |
| | | Joueur 2 | | | | |
| Rencontre | Observable | J2 vs A1 | J1 vs A2 | J2 vs A2 | J1 vs A1 | Total |
| RENCONTRE 3 | Score (en jeux) | | | | | |
| Adversaire : | Nombre de points bonus | | | | | |
| A1 | | | | | | |
| A2 | Joueur | Nombre de points bonus total | | Nombre de match joué | | Nombre bonus / match |
| Entourez : | | | | | | |
| V | D | Joueur 1 | | | | |
| | | Joueur 2 | | | | |
| TOTAL | | Nb de pt bonus / match (meilleur) | | Moyenne nombre de jeu / match | | Note |
| Joueur 1 | | | | | | |
| Joueur 2 | | | | | | |

ANNEXE IX

| Matches 1 set de 3 jeux (tie break en 5 points à 2-2) | | | | | | |
|---|------------------------|-----------------------------------|---|---|---|----------------------|
| ⇒ N4 : Choix d'un handicap pour son jeu que l'adversaire connaît ou ne connaît pas | | | | | | |
| R : interdit au revers C : coupé interdit V : interdit à la volée X : Obligation de croiser les frappes SV : service volée obligatoire L : Lift interdit II : Obligation de jouer long de ligne A : interdiction aux amortis | | | | | | |
| <u>Joueur</u> | <u>Classement</u> | <u>Niveau choisi</u> | <u>Choix</u> | | | |
| Joueur 1 | | | Niveau 1 (tout point) | Niveau 2 (tout point) | Niveau 3 (points gagnants) | |
| Joueur 2 | | |  |  |  | |
| Rencontre | Observable | J2 vs A1 | J1 vs A2 | J2 vs A2 | J1 vs A1 | Total |
| <i>RENCONTRE</i> 1 | Score (en jeux) | | | | | |
| <u>Adversaire :</u> | Nombre de points bonus | | | | | |
| A1 | Handicap Choisi par J- | | | | | |
| A2 | Joueur | Nombre de points bonus total | | Nombre de match joué | | Nombre bonus / match |
| <u>Entourez :</u> | Joueur 1 | | | | | |
| V D | Joueur 2 | | | | | |
| Rencontre | Observable | J2 vs A1 | J1 vs A2 | J2 vs A2 | J1 vs A1 | Total |
| <i>RENCONTRE</i> 1 | Score (en jeux) | | | | | |
| <u>Adversaire :</u> | Nombre de points bonus | | | | | |
| A1 | Handicap Choisi par J- | | | | | |
| A2 | Joueur | Nombre de points bonus total | | Nombre de match joué | | Nombre bonus / match |
| <u>Entourez :</u> | Joueur 1 | | | | | |
| V D | Joueur 2 | | | | | |
| Rencontre | Observable | J2 vs A1 | J1 vs A2 | J2 vs A2 | J1 vs A1 | Total |
| <i>RENCONTRE</i> 1 | Score (en jeux) | | | | | |
| <u>Adversaire :</u> | Nombre de points bonus | | | | | |
| A1 | Handicap Choisi par J- | | | | | |
| A2 | Joueur | Nombre de points bonus total | | Nombre de match joué | | Nombre bonus / match |
| <u>Entourez :</u> | Joueur 1 | | | | | |
| V D | Joueur 2 | | | | | |
| TOTAL | | Nb de pt bonus / match (meilleur) | | Moyenne nombre de jeu / match | | Note |
| Joueur 1 | | | | | | |
| Joueur 2 | | | | | | |

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré
Parcours : EPS

Titre du mémoire : Le tennis une activité physique scolaire ? Conditions de possibilité
Auteur : Gomes Thomas

Résumé : Pourquoi l'activité tennis ne figure-t-elle pas dans les programmes actuels d'Education Physique et Sportive du secondaire ? Cette étude a pour objectif de répondre à cette question, et d'apporter des pistes permettant de réfléchir à une possible réintégration de ce sport, si populaire en France, dans les champs d'apprentissage de l'actuelle matrice disciplinaire. Nous nous sommes attachés à analyser les nouveaux programmes d'EPS afin de justifier sa légitimité dans la formation de tous les élèves, puis à étudier et classer soigneusement les articles liés à la notion de transposition didactique générale, et spécifique à l'activité tennis. Ceci nous a permis d'élaborer une proposition concrète sous la forme d'une « forme de pratique scolaire » mise en place à l'échelle d'une séance, mais réalisable sur un cycle complet, voire tout au long du cursus scolaire. Sa mise en œuvre avec une classe de seconde générale et technologique a donné lieu à deux questionnaires : un premier destiné aux élèves concernés, et un second distribué à des enseignants d'EPS afin de récolter un maximum d'avis possibles. Les limites mises en évidence dans nos travaux n'ont d'autres objectifs que d'engager une réflexion collective permettant d'étoffer nos propositions et de les dépasser.

Mots clés : « Enseignement de l'EPS » ; « Enseignement secondaire » ; « seconde générale et technologique » ; « Transposition didactique » ; « Forme de pratique scolaire » ; « Sport de raquettes »

Summary: Why does tennis activity not appear in the secondary school's physical education and Sport current programs? This study's purpose is to reply to this question and provide food for thought for a potential reintegration of this sport, so popular in France into the learning fields of the current disciplinary matrix. We looked into the analysis of the new physical education and Sport programs to justify its legitimacy in pupils' education. Then, we also carefully studied and ranked the articles which mention the notion of general didactic transposition and which are specific to tennis activity. This had lead us to the elaboration of a concrete proposal in the form of a school practice set up in a class but achievable in a cycle or even in a whole school curriculum. Its implementation with a general and technological second class resulted in two questionnaires: a first one intended for the students, and a second one distributed to some physical education and Sport teachers with the aim of gathering as much opinions as possible. The restrictions brought to light in our study is to provide a collective thinking in order to develop our proposals and to exceed these.

Key words : "PE" ; "high school" ; "middle school" ; "general and technological seconde" ; "didactic transposition" ; "complex situation" ; "racket sports"