



HAL
open science

L'AUTOFORMATION PAR LES PRATIQUES SPORTIVES DE LOISIR- ANALYSE DE CAS DANS LA PRATIQUE DU TENNIS

Jean-Michel Peter

► **To cite this version:**

Jean-Michel Peter. L'AUTOFORMATION PAR LES PRATIQUES SPORTIVES DE LOISIR-ANALYSE DE CAS DANS LA PRATIQUE DU TENNIS . Sociologie. Université Paris 5 René Descartes, 2006. Français. NNT : . tel-01445884

HAL Id: tel-01445884

<https://u-paris.hal.science/tel-01445884v1>

Submitted on 25 Jan 2017

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.



UNIVERSITE PARIS 5 – RENE DESCARTES
FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

N° attribué par la bibliothèque

THESE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS 5

Discipline : Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement par :

Jean-Michel PETER

Le 21 juin 2006

Titre :

**L'AUTOFORMATION PAR LES PRATIQUES SPORTIVES DE
LOISIR
ANALYSE DE CAS DANS LA PRATIQUE DU TENNIS**

Directeur de thèse :

M. Roger SUE, Professeur des Universités, Paris 5, CERLIS.

Membres du jury :

M. Ghislain CARLIER, Professeur des Universités, Louvain la Neuve, EPDM (Belgique).

M. Philippe CARRE, Professeur des Universités, Paris X Nanterre, CREF.

M. Bertrand DURING, Professeur des Universités, Paris 5, GEPECS.

M. Georges VIGARELLO, Professeur des Universités, Paris 5, Directeur d'études EHES.

REMERCIEMENTS

C'est avec un réel plaisir que j'exprime ici ma reconnaissance à ceux qui m'ont aidé dans cette thèse, non seulement à alimenter par leurs témoignages une riche source de documents, mais m'ont apporté une méthode d'interprétation et d'exploration sans quoi l'accumulation des faits ne peut que produire un kaléidoscope d'idées éparées.

J'adresse un très sincère hommage à Joffre Dumazedier qui m'a accueilli dans son séminaire, rue Serpente en Sciences de l'éducation et a repris avec nous une partie de notre recherche jusqu'à son décès le 25 septembre 2002. Sa disponibilité et son indulgence rendirent mes premiers travaux de recherche aussi agréables que fructueux. Toute ma gratitude est acquise à Roger Sue, qui dans un élan fraternel a repris le flambeau et me prodigua des conseils méthodiques et rigoureux pour l'écriture de cette thèse, tout en me prodiguant les encouragements nécessaires pour aboutir.

Je dois beaucoup aussi à tous ces joueurs de tennis, aux responsables de la Fédération Française de Tennis (Gil de Kermadec, Isabelle Aimone, Jean-Christophe Piffault, Mickael Guitard...), à leur patience et leur solidarité active propre au monde sportif, pour avoir bien voulu répondre à mes questions ou sollicitations. Il en est de même, de mes collègues de travail qui m'ont apporté d'intéressants renseignements au cours de nos recherches (Lionel Crognier, Gérard Fouquet, Yvon Leziart, Alex Poyer, Anne Roger, Philippe Tetart, etc...), ou ont su nous favoriser nos conditions de recherche (Bertrand During, Marc Laullier, Pierre-François Rilhac). Mes remerciements également à Yves-Marie Landreau et Elizabeth Pigeon, pour la disponibilité qu'ils m'ont généreusement accordée pour la relecture de cet ouvrage.

Je tiens à remercier enfin, tout mon environnement familial qui m'a apporté son soutien dans ce travail de longue haleine. J'aurai une pensée plus particulière, à ceux qui me sont les plus proches : Anne, ma femme, Nicolas et Thomas mes deux fils. Sans eux, notamment leur patience, jamais ce travail n'aurait pas pu aboutir. Je leur exprime ici mon amour profond et ma reconnaissance.

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	1
Avant-propos.....	5

PREMIERE PARTIE : LA DYNAMIQUE SOCIO- CULTURELLE DE LA FORMATION DE SOI PAR LE TENNIS

1	Temps sociaux, tennis et autoformation	15
1.1	Les métamorphoses du travail et le développement du temps libre	18
1.1.1	Les mutations des temps sociaux	18
1.1.2	Vers une société du travail court	19
1.1.3	Un temps libéré pour l'individu.....	23
1.2	De l'extension de la pratique du tennis et des spectacles au projet de formation de soi.....	29
1.2.1	Le développement du sport est emblématique de la mutation des temps sociaux	29
1.2.2	Loisir sportif : identités collectives et individuelles	37
1.2.3	La pratique du tennis comme projet de formation de soi.....	41
1.3	L'autoformation : un nouveau besoin social	51
1.3.1	Les conditions de l'émergence de ce besoin social	51
1.3.2	L'autoformation : un concept éclaté.....	57
1.3.3	L'autoformation par le tennis ?.....	68
2	De la paume au tennis : le processus historique de la formation de soi.....	72
2.1	Du XIII ^e au XVII ^e siècles : le jeu de paume repose sur le hasard et des usages communautaires	75
2.1.1	L'origine du jeu de paume	75
2.1.2	Un jeu de hasard et de pari	79
2.1.3	Le jeu de paume : un moyen de divertissement encadré.....	81
2.1.4	L'âge d'or de la paume : les contours d'une prise de conscience du corps	85
2.1.5	Une nouvelle donne pour l'éducation des princes.....	87
2.1.6	Une pratique progressivement distinctive reposant sur l'étiquette.....	89
2.1.7	Le déclin de la paume a la fin du XVII ^e siècle	91
2.2	Du XVIII ^e au XIX ^e siècles ... tentatives pour rationaliser et justifier le jeu de paume	92
2.2.1	Une pratique qui se transforme en art	92
2.2.2	Des règles qui restent compliquées et asymétriques	94
2.2.3	Un apprentissage contrôlé par le maître paumier	95
2.2.4	Une représentation orthopédique de la formation des corps.....	96
2.2.5	Une préoccupation essentiellement hygiéniste	97
2.2.6	L'émergence des sensations perceptives.....	99
2.2.7	Le jeu de paume ne correspond plus aux transformations des sociétés modernes.....	101
2.3	A la fin du XIX ^e siècle ... Emergence du tennis ... rationalité, individualisation, sociabilité.....	103
2.3.1	Ce tennis qui vint par la mer	103
2.3.2	Rationalisation	106
2.3.3	Individualisation.....	116
2.3.4	Sociabilité	122
2.4	De 1925 à aujourd'hui : le développement d'un entraînement individualisé	127
2.4.1	Les conditions de la formation de soi par le tennis	128
2.4.2	Un entraînement produit dans un environnement technologique sophistiqué.....	134
2.4.3	Le tennis entrevu comme moyen d'autoformation.....	138

DEUXIEME PARTIE : OBSERVATION DU PROCESSUS D'UTOFORMATION PAR LA PRATIQUE DU
TENNIS- RESULTATS ET INTERPRETATIONS

3	L'observation du processus d'autoformation par le tennis	142
3.1	La démarche empruntée	144
3.1.1	Objectif de notre observation	144
3.1.2	Nos hypothèses	144
3.1.3	Le choix des entretiens pour décrire des parcours de tennis	145
3.1.4	Un échantillon raisonné de 42 parcours de tennis	151
3.1.5	Méthode d'analyse des données textuelles	154
3.2	Les grandes tendances des résultats de l'analyse de contenu	158
3.2.1	Une homogénéité des discours	158
3.2.2	L'analyse statistique des données textuelles se structure autour de quatre classes et deux blocs ..	160
3.2.3	Un processus psychologique individuel	160
3.2.4	L'institution sportive et l'environnement social structurent les discours	161
3.3	L'autoconstruction de compétences par la pratique régulière du tennis	162
3.3.1	C'est une motivation aux ressorts multiples	163
3.3.2	Une maîtrise des émotions	168
3.3.3	Se fixer des objectifs et planifier son action	173
3.3.4	L'acquisition de savoir-faire ou de techniques	176
3.4	Acquisition d'un savoir réflexif reliant pratique et théorie	178
3.4.1	Savoir faire un retour sur soi	178
3.4.2	Savoir observer, comparer, imiter	179
3.4.3	Savoir profiter des ressources disponibles	186
3.4.4	Savoir communiquer et échanger des savoirs	188
3.5	Des apports individuels et sociaux tout au long d'une vie	190
3.5.1	Apprendre à se connaître	190
3.5.2	Un art de l'affrontement : Savoir accepter la défaite et respecter l'adversaire	192
3.5.3	Acquérir des compétences transférables dans les autres temps sociaux	194
3.5.4	Une école de la vie	195
3.6	Des expériences individuelles dépendantes d'un environnement social	198
3.6.1	L'institution sportive et la compétition structurent les discours	198
3.6.2	Le contexte social et l'environnement familial influencent les parcours	200
3.6.3	L'importance des variables sociodémographiques dans les quatre classes de discours	204
3.6.4	Un système d'interactions entre une détermination individuelle et un environnement social favorable	208
4	Interprétation des résultats	211
4.1	Le processus d'autoformation : une production individuelle à partir de ressources produites par les institutions	213
4.1.1	Une relation dynamique entre un apprentissage individualisé et des institutions supports	213
4.1.2	Auto et hétéroformation	216
4.2	L'autoformation par le tennis : Un individu acteur de ses apprentissages	217
4.2.1	Une formation de soi fondée sur les expériences	217
4.2.2	C'est un apprentissage spécifique avec des débordements dans la vie sociale	221
4.2.3	C'est une prise de pouvoir de ses actions motrices	222
4.2.4	C'est un apprentissage pour maîtriser ses émotions	223
4.2.5	C'est l'observation et le mimétisme comme moyen d'apprentissage	224
4.2.6	C'est une aptitude à aller chercher des connaissances	225
4.2.7	C'est une aptitude à transférer des compétences jugées efficaces dans les autres temps sociaux ..	226
4.2.8	C'est une démarche autodidacte au sein d'un collectif	227
4.3	Le déterminisme relatif des institutions	230
4.3.1	Parcours de tennis et habitus sociaux	231
4.3.2	Le choix du club comme marqueur social ?	234
4.3.3	Un déterminisme social relatif	236
4.4	Une Interaction entre les expériences des individus et des institutions supports	238
4.4.1	Mises en réseau des expériences individuelles	239
4.4.2	Interactions entre expériences individuelles et réseaux formels et informels	241
4.4.3	Un processus d'individualisation et de socialisation	245
4.4.4	Une sociodynamique culturelle du processus d'autoformation	247

TROISIEME PARTIE : ACCOMPAGNER LA CAPACITE A S'AUTOFORMER- REFLEXIONS ET
PERSPECTIVES

5	Vers une sociopédagogie de l'autoformation.....	251
5.1	Vers une société du savoir et de l'apprenance	253
5.1.1	Penser l'autoformation	254
5.1.2	Nouveaux territoires de la formation	254
5.1.3	Susciter et encourager les expériences de formation de soi tout au long d'une vie.....	256
5.1.4	Une réflexion nécessaire sur l'art de l'entraînement.....	257
5.2	Temps sociaux et processus éducatifs	259
5.2.1	Prendre plus en compte les activités de loisir dans la formation	260
5.2.2	Vers une société de reliance éducative	260
5.2.3	Les loisirs sportifs comme modes de vie actifs	261
5.2.4	Un temps d'utilité sociale	262
5.2.5	Le Loisir un moyen de développement personnel inégalement partagé.....	263
5.2.6	Un temps de loisir pour tous	264
5.3	Une nouvelle question sociale.....	266
5.3.1	Une formation tout au long d'une vie aux contours incertains	268
5.3.2	La formation de soi : un chemin semé d'embûches	269
5.3.3	Une formation à l'autonomie problématique	270
5.4	Accompagner les apprentissages à l'autoformation	272
5.4.1	L'autoformation : un passeport pour le XXI ^e siècle ?.....	273
5.4.2	Afficher un contrat social pour les activités sportives de loisir	276
6	Aider à s'autoformer par le tennis	282
6.1	Apprendre et s'autoformer par l'action	285
6.1.1	Développer une éducatibilité cognitive située dans l'action	285
6.1.2	Praxéologie de l'activité motrice et entraînement mental	297
6.1.3	Favoriser une éducatibilité perceptive et émotionnelle	310
6.1.4	Encourager une éducatibilité sociale	323
6.1.5	Inciter à donner du sens à ses actions	327
6.2	Accompagner l'apprentissage à l'autoformation	332
6.2.1	Savoir former à l'autoformation	332
6.2.2	Les leviers pour accompagner l'autoformation	340
6.2.3	Complexité et portée d'un apprentissage autonome	345
6.3	Vers un prolongement des recherches sur l'autoformation par les pratiques sportives de loisir	346
	Conclusion	347
	Bibliographie.....	349
	Annexes	388
	Annexe 1 : Documents photographiques : Mer, plage, tennis à la BelleEpoque.....	389
	Annexe 2 : Le logiciel Alceste un outil statistique d'analyse de données textuelles	405
	Annexe 3 : Extraits des 42 entretiens sur la conception de l'entraînement.....	411
	Annexe 4 : Extraits des 42 entretiens sur la planification de son entraînement.....	416
	Annexe 5 : Extraits des 42 entretiens sur l'utilisation des ressources disponibles	423
	Annexe 6 : Extraits des 42 entretiens sur l'art de l'affrontement.....	435
	Annexe 7 : Entretien avec Joffre Dumazedier le 27 février 2001.....	439

AVANT-PROPOS

« De celui qui tempère parfaitement son activité sportive par une activité intellectuelle, de celui qui atteint le mieux cet équilibre moral, nous aurons tout à fait raison de dire qu'il réalise en lui une musique et une harmonie parfaites, plus parfaites encore que l'accord qu'on peut réaliser entre des cordes. »

Socrate
République, 410 d-412 b

« Tous les éléments du jugement ne sont pas d'ordre rationnel, lorsqu'il s'agit de prendre une décision. Pour le joueur de tennis, le facteur dominant de cette décision, c'est la rapidité de l'événement [...] Au cours d'un match équilibré entre grands joueurs, l'amateur de tennis aura toujours droit à l'événement subtil qui tranchera la décision. »

Jean-Loup Rouyer
Sport et formation de l'esprit
Modèles de décision pour les cadres.
Paris : éd. d'Organisation, 1968, p. 11

« Aujourd'hui, il est nécessaire de réinventer un système de formation et d'autoformation scolaire et post-scolaire de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte, capable de mieux résoudre les difficiles problèmes d'apprentissage culturel que les transformations sociales permanentes d'une société en mutation posent à l'homme sur toute la planète. »

Joffre Dumazedier
L'éducation permanente
Encyclopédia Universalis, 1989, vol 7, p.945.

SE FORMER SOI MEME PAR LE TENNIS ?

Qu'est-ce qui nous pousse à jouer au tennis ? Agissons-nous par besoin de tester notre adresse et notre résistance, ou encore par envie de nous mesurer à un adversaire tout en recherchant nos limites ? Ou bien peut être, avons-nous tout simplement envie de nous amuser et de nous faire plaisir ? Tous les jeux, y compris le tennis, répondent à plusieurs de ces motivations (Bouet¹, 1968). Pour de nombreux joueurs, le tennis est un divertissement ou un exutoire qui délasse le corps. Dans ce cas, il ne donne que ce qu'on lui demande comme une promenade dans les bois. Pour des joueurs plus assidus, la recherche conjointe de la distraction et de la performance peut se révéler plus « excitante », et un moyen de se perfectionner. Le tennis apporte dans ce cas bien autre chose qu'un divertissement ou un accomplissement physique. Yvon Petra, ancien champion de tennis, vainqueur de Wimbledon en 1946, déclarait que « *Le tennis est un sport qui exige beaucoup de patience et de concentration, de la détermination* » (Petra², 1982). Il y aurait donc dans ce dernier cas des apprentissages comme le goût de l'effort par l'entraînement, pour atteindre des buts fixés à l'avance, en vue d'exceller et se surpasser. Enfin, certains joueurs vont plus loin, et affirment que le tennis met à nu la personnalité, fait ressortir le caractère réel, et donne l'occasion de se connaître et de se tester soi même. Il y aurait donc une capacité des joueurs pour développer, à travers des expériences tennistiques, une manière de produire leur vie de manière libératrice et émancipatrice et de se former soi même. C'est ce qu'affirme vigoureusement Yannick Noah :

« *Tout au long de ma carrière, j'avais au fond de moi le sentiment que le fait de bien taper dans la balle, de remporter des victoires n'était qu'une façade. Que derrière, il y avait autre chose [...] J'ai senti comme un besoin impérieux de m'accepter et de corriger ce que je n'aimais pas en moi. J'ai en quelque sorte commencé à faire véritablement connaissance avec moi-même.* »
(Noah³, 1997).

C'est le propos de notre thèse, de vouloir vous convaincre de la richesse contenue dans l'expérience de la pratique du tennis susceptible se déployer dans des parcours de vie originaux. Notre projet est de prouver qu'il y a dans l'apprentissage du tennis un plaisir résultant de l'exercice discipliné de nos gestes, de notre pensée, de notre sensibilité. Ce plaisir « immédiat » et « différé » est l'expression même de la joie d'être (Snyders⁴, 2001).

¹ Bouet, M. (1968). *Signification du Sport*. Paris : éditions universitaires.

² Petra, Y. (1982). *Tennis facile*. Paris : éd. Bornemann, p. 5.

³ Noah, Y. (1997). *Secrets etc...* Paris : Plon (J'ai lu), p.70.

⁴ Snyders, G. (2001). Le pari du plaisir- Un tour dans l'idéal ? In : *Cahiers pédagogiques*, 394, 13-15.

Apprendre par le tennis, c'est analyser et synthétiser des faits, des vérités, des sensations ou des raisonnements qui vous étaient auparavant extérieurs, voire inconnus. Bien plus, il y a une éducation à une sensibilité intérieure, à un souci de soi. C'est un apprentissage des gestes, des raisonnements, des sensations, une philosophie de la vie. Reste à les examiner minutieusement, à connaître comment se diversifient, selon chaque apprentissage, les principes fondamentaux de ces savoirs d'action (Barbier & Galatanu¹, 1998). Cela nécessite de comprendre pourquoi cet art d'apprendre qui se conjugue ici avec un art de l'entraînement et de la formation de soi par une pratique sportive, correspond à une attitude impérieuse pour s'adapter au monde contemporain, si l'on en juge les appels pressants des spécialistes du monde de l'éducation (Prévost², 1922 ; Dumazedier³, 1950 ; Giordan⁴, 1998 ; Carré⁵, 2005). En d'autres termes, quel est l'intérêt de se former dans tous les temps sociaux et tout au long d'une vie ? Peut-on se former en jouant au tennis pendant son temps de loisir ? Qu'apprend-on exactement ? Quelles sont les différentes dimensions de cet apprentissage ? Et s'il le faut, comment apprendre ?

L'apprentissage du tennis et la formation de soi apparaissent comme un « *fait social* » tel que le définissent Marcel Mauss et Emile Durkheim, en ce qu'il embrasse la totalité de la société et de ses institutions, qu'il engage des dimensions politiques, économiques, culturelles, sociales, et technologiques, et qu'il implique, en même temps, les diverses formes de la vie quotidienne des agents qui la composent (pratiques, représentations, styles de vie, éthiques, esthétiques). Le tennis constitue un réseau de relations sociales, de connotations culturelles et un système de valeurs par lesquels les individus se dotent d'une vision du monde et produisent des manières particulières de s'y comporter (Mauss⁶, 1950 ; Durkheim⁷, 1937 ; During⁸, 2004).

Entraînement sportif, formation de soi et autoformation

Dans l'éloge des sports, de nombreux auteurs tels Paul Valéry, Jean Prévost ou Henry de Montherlant, ont, dès le début du XX^e siècle, vanté les vertus parfois

¹ Barbier, J-M. & Galatanu, O. (1998). *Actions, affects et transformations de soi*. Paris : Presses Universitaires de France.

² Prévost, M. (1922). *L'art d'apprendre*. Paris : Flammarion.

³ Dumazedier, J. (1950). *Regards neufs sur le Sport. Le sport moyen de culture*. Paris : Seuil.

⁴ Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.

⁵ Carré, P. (2005). *L'Apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

⁶ Mauss, M. (1950) *Sociologie et Anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁷ Durkheim, E. (1937) *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁸ During, B. (2004). Sport, savoirs et valeurs. In : *Le sport est-il éducatif ? Actes du colloque de Rouen, juin 2003*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, p.159-167.

antinomiques du plaisir et du travail sur soi. Ainsi Paul Valery rappelle dans « *Variétés* » que « *Tout sport sérieusement pratiqué exige des épreuves, des privations parfois sévères, une hygiène, une tension et une constance mesurables par les résultats, en somme une véritable morale de l'action* » (Valery¹, 1957). De son côté Jean Prévost juge que « *C'est la volonté qui conquiert le corps* » (Prévost², 1925). Cette notion d'apprentissage se retrouve in fine dans le propos d'Henry de Montherlant au fil de ses fameuses « *Olympiques* »: « *Première acquisition par le sport : tenir compte de la réalité (...) Sur ce qu'il exige de l'intelligence, on n'a pas tout dit* » (Montherlant³, 1954). Ces affirmations liées au développement constant de la pratique sportive depuis la fin du XIX^e siècle nous invitent à sonder et à comprendre les mécanismes mentaux et physiques qui affectent nos attitudes et représentations, relatives au souci de développer les potentialités du corps, à travers l'apprentissage de mouvements codifiés. L'entraînement se définirait dans cette optique comme un lieu nouveau d'apprentissage de conduites et d'attitudes correspondant à l'évolution des mœurs des sociétés modernes, aboutissant à une planification et à un auto contrôle de ses actions motrices et de ses émotions (Elias & Dunning⁴, 1994). S'entraîner devient alors un devoir, un art ou une éthique de vie, un travail méthodique sur soi.

Le passage du jeu de paume au tennis à la Belle Epoque ne s'arrête pas à un simple changement de forme au niveau du règlement, du matériel, ou dans la manière d'organiser les rencontres. Comme le souligne Georges Vigarello, le jeu s'est transformé dans ses valeurs et dans ses enjeux (Vigarello⁵, 2000). Les nouveaux rapports de l'individu à l'espace, au temps, aux autres, à soi, qui s'expriment par la pratique du tennis, illustrent bien cette valorisation de l'individualisation des apprentissages. Cette montée de l'individu est rendue possible par un développement du temps libre et par « *l'avènement des loisirs* », pour un petit nombre encore, mais qui préfigure l'accès plus tardif de la majorité de la population aux loisirs de masse (Corbin⁶, 1995). Pour reprendre les termes de Norbert Elias et d'Eric Dunning, la sociogenèse et la psychogenèse du tennis sont ici des

¹ Valery, P. (1957). Le Bilan de l'intelligence. In : *Variétés*. Paris : Gallimard (collection La pléiade), p. 1082.

² Prévost, J. (1925). *Plaisirs des sports. Essai sur le corps humain*. Paris, Gallimard.

³ Montherlant, H. (de) (1954). *Les Olympiques*. Paris : Gallimard, p.7.

⁴ Elias, N. & Dunning, E. (1994). *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*. Paris : Fayard.

⁵ Vigarello, G. (2000). *Passion sport*. Paris, éd. Textuel.

⁶ Corbin, A. (1995). *L'Avènement des Loisirs, 1850-1960*. (Sous la direction de). Paris : Aubier.

révélateurs puissants pour comprendre à travers le processus civilisateur les enjeux de formation liés aux pratiques sportives de loisir (Elias & Dunning¹, 1994).

Souvent le regard des historiens, des sociologues et, bien sûr, des journalistes est attiré par la médiatisation du tennis, par les dérives inquiétantes des montants des contrats des joueurs vedettes, par les procès de dopage, anciens ou récents (Heimermann², 1978; Tauziat³, 2000). N'oublions pas, que dans sa traversée du siècle, le tennis a surtout mobilisé chaque jour des millions d'amateurs anonymes qui trouvent en lui un facteur de jeu, de plaisir, d'épanouissement, d'équilibre et de développement personnel pour le seul amour de l'art (Bromberger⁴, 1998). D'un bout à l'autre de la galaxie tennistique en l'occurrence, du simple joueur amateur au professionnel le plus patenté et titré, il y a, au départ une passion commune et le plaisir de s'éprouver physiquement. La perception et l'action se stimulent l'une l'autre, multipliant l'énergie déployée dans l'apprentissage de savoirs d'action (Barbier⁵, 1996). Pour certains joueurs, le tennis peut devenir un moyen d'apprentissage, source de l'unification et du développement de la personne (Rioux & Chappuis⁶, 1974). Et si l'on suit la proposition d'Isabelle Queval, cette formation possible de soi par la pratique du tennis s'inscrit dans l'évolution des sociétés avancées comme une nécessité pour développer dans chaque individu un désir et une capacité à se dépasser (Queval⁷, 2004).

Le tennis a certes été inventé dans le but de se détendre et de se distraire. Mais il a aussi permis d'inventer une nouvelle didactique du plaisir et de la formation de soi par soi. Pour caractériser cette forme d'apprentissage où l'apprenant est souvent le pilote, nous avons emprunté le concept d'autoformation développé par Joffre Dumazedier dans le champ sportif, puis par Philippe Carré dans le champ de la formation des adultes (Dumazedier⁸, 1990 ; Carré⁹, 1992). L'autoformation par le tennis apparaît comme une

¹ Elias, N & Dunning, E (1994). *Sport et Civilisation*. Paris: Ed. Fayard. Op.cit. (1^{ère} édition anglaise, *Quest for excitement, Sport and Leisure in the civilizing process*, Ed. Basil Blackwell Ltd, 1986).

² Heimermann, B. (1982). *L'Internationale du Tennis, les vedettes, les publicitaires, les organisateurs, les managers, le marché mondial*. Paris : éd. Ramsay.

³ Tauziat, N. (2000). *Les Dessous du tennis féminin*. Paris : Plon.

⁴ Bromberger, C. (1998). *Passions ordinaires – Du match de football au concours de dictée*. Paris : Bayard Editions.

⁵ Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁶ Rioux, G. & Chappuis, R. (1974). *Les Bases psychopédagogiques de l'éducation corporelle*. Paris : Vrin.

⁷ Queval, I. (2004). *S'accomplir ou se dépasser*. Paris : Gallimard.

⁸ Dumazedier, J. (1990). « La Revue EPS interroge Joffre Dumazedier ». In : *Revue EPS*, 226, (novembre, décembre), 7-14.

⁹ Carré, P. (1992) *L'Autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation Française.

réalité sociale dont un des fondements est l'autonomie du sujet dans les apprentissages qu'il doit réaliser. L'acquisition de ces compétences nouvelles, dans tous les temps sociaux, devient le levier majeur de l'adaptation et du développement des individus dans les sociétés industrielles post-modernes (Sue¹, 1999).

Richesse des expériences tennistiques dans la formation de soi

Une première observation de type ethnologique des joueurs de tennis peut nous aider à observer les apports tirés de l'expérience d'une pratique réputée ludique et montrer que ces apports sont loin d'être anodins (Sansot², 2002). Un court de tennis est une scène où se jouent des expériences singulières, parfois d'une intensité profonde. La pratique du tennis, comme activité du temps libre, peut répondre dans certains cas à un désir très ancien, souvent inconscient, de rêver sa vie (Caillois³, 1967). Les joueurs sont des acteurs et leur jeu convoque leur humanité, sans quoi le jeu dégénère en action mécanique superficielle (Huizinga⁴, 1951). Le tennis est affaire de mouvements, de mise en mouvements, ceux des joueurs concernés et de la balle. L'apprentissage et la mise en œuvre de ces techniques sont des outils à utiliser durant une partie. En d'autres termes, une technique qui doit permettre l'expression du joueur, de son génie propre. Dès lors le court de tennis est le lieu de l'inscription d'une technique individualisée produite par des expériences personnelles et une histoire. Par ailleurs, le jeu suppose la volonté de gagner, ce qui engage le joueur à utiliser au mieux ses ressources et s'interdire par ailleurs à utiliser des coups prohibés. Il exige en fait davantage, entre autres, le respect de son adversaire. Le jeu invite à écouter cette leçon de maîtrise de soi et à en étendre la pratique à l'ensemble des relations humaines où la concurrence n'est plus désintéressée, ni la fatalité circonscrite au seul espace, dit ludique et pacifique du court de tennis. Un tel détachement à l'endroit des résultats de l'action, même s'il demeure apparent et toujours à assurer, n'est pas une maigre vertu (Lamoure⁵, 2004). En définitive, le tennis peut se révéler un moyen de s'accomplir, d'acquérir des compétences utiles sur le plan social, et de construire son identité en se confrontant aux autres.

Pour étudier et interroger cette dimension et cette richesse du tennis, nous nous sommes fondés sur l'observation de parcours d'amateurs passionnés. Nous les avons observés dans leurs parcours initiatiques de formation, base de notre recherche. Et pour en

¹ Sue, R. (1999). Dynamique des temps sociaux et processus éducatif. In : *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (Sous la dir. de P.Carré et P.Caspar). Paris : Dunod, p.87-103.

² Sansot, P. (2002). *Le Rugby est une fête, le tennis non plus*. Paris : éd. Payot.

³ Caillois, R. (1967). *Les Jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.

⁴ Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.

⁵ Lamoure, C. (2004). *Petite philosophie du tennis*. France : éd. Milan.

analyser le sens, nous nous sommes posés une série de questions. En quoi la pratique assidue du tennis est un facteur de réalisation de soi, de sociabilité spécifique correspondant à des formes nouvelles d'apprentissage liées aux transformations des valeurs des sociétés modernes ? Quelle est la part prise par le joueur lui-même pour orienter sa passion et en tirer profit ?

Jouer au tennis, c'est la possibilité de dépasser le simple divertissement pour déployer des stratégies permettant de progresser. Sciemment ou non, le joueur de tennis développe la capacité à décoder l'événement auquel il est mêlé. Il en dégage le principe, il porte un jugement sur cet événement et le fait sien. Il vit cette expérience, la ressent, l'analyse. Ce faisant, il peut la relier aux savoirs déjà acquis, de même qu'aux expériences et aux savoirs des autres. Au final, par l'accumulation d'expériences, le joueur de tennis peut faire émerger de sa pratique sportive des compétences susceptibles d'être utiles dans la vie quotidienne.

Dans une partie, le joueur de tennis est invité à faire des choix en fonction de ce qu'il sait et de ce dont il dispose, au regard de ce qu'il voit ou prévoit, et à capitaliser ses expériences voire à les enrichir. Il assume un contrôle prépondérant d'une ou plusieurs dimensions de son projet : contenu, objectifs, ressources, démarche et évaluation (Tremblay¹, 2003). L'autoformation par le sport peut être caractérisée par une formation autodirigée, où l'individu planifie des objectifs et développe des capacités psychologiques pour les atteindre (Carré², 2001). Ce cheminement intellectuel peut être conçu comme un projet de vie, selon une visée plus existentielle pour « construire son être », comme l'a bien montré Jean-Marie Lemoine en étudiant des marathoniens (Lemoine³, 1996).

L'intérêt d'observer des parcours de tennis pour l'intervention

Nous pouvons le constater dans nos observations, en tant que chercheur, joueur de tennis et formateur, au fur et à mesure des expériences, des transformations s'opèrent au niveau de la conduite motrice. De nombreux savoir-faire moteurs sont acquis durant les séances d'entraînement, par des apprentissages d'habiletés, par des répétitions et un perfectionnement des gestes techniques, mais aussi par l'élaboration et la maîtrise de schémas tactiques. Mais c'est aussi l'acquisition de compétences d'ordre psychologique, par une prise de confiance, pour les uns, une plus grande maturité tactique, une gestion

¹ Tremblay, N-A. (2003). *L'Autoformation, pour apprendre autrement*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal.

² Carré, P. (2001). *De La motivation à la formation*. (Sous la direction de P. Carré). Paris : L'Harmattan.

³ Lemoine, J-M. (1996). *Marathon et formatio : contribution à l'approche formative des expériences sportives limites*. Thèse de doctorat, Sciences de l'Education, Université de Tours François Rabelais.

mentale plus efficiente ou une meilleure maîtrise des émotions pour d'autres. Enfin, ce sport peut se révéler un moyen de projeter ces compétences dans d'autres domaines de la vie quotidienne, à l'image du parcours de Jean-Loup Rouyer, joueur de tennis classé en première série et polytechnicien : « *La dynamique de l'esprit se constitue sous la forme de schémas d'action (...) Il reste à transférer cet acquis dans d'autres domaines* ». (Rouyer¹, 1968).

Du même coup, le regard du formateur dans le champ sportif change, et implique non seulement le souci d'améliorer les performances motrices de ses élèves, mais aussi la gestion d'un flux d'informations autant externe qu'interne. Par là s'invente un nouveau territoire pédagogique, où l'individu est au centre de ses apprentissages, est l'acteur même, dans l'exercice comme dans la volonté qui y commande, de ses apprentissages. Pour cela, il faut mettre au jour les compétences nécessaires pour développer les connaissances et les capacités à les acquérir. Dans tous les cas, un tel projet de formation relève d'une motivation individuelle de l'apprenant dans le désir de s'émanciper et d'apprendre par soi-même, et de la capacité à savoir profiter des opportunités offertes par les réseaux de connaissances : un art de l'apprenance en quelque sorte. Par intervention dans l'action motrice, il faut entendre une démarche professionnelle mettant en œuvre des compétences, des savoirs d'expérience et théoriques au service du développement de la personne. Il apparaît toutefois important de souligner l'aspect nécessairement systémique et réflexif de l'intervention (Argyris & Schön², 1974 ; Carlier & Brunelle³, 1998).

Dispositif méthodologique pour observer le processus d'autoformation par le tennis

La première partie de notre recherche consiste à comprendre la dynamique culturelle de la pratique du tennis. Nous nous sommes attachés à comprendre, dans le premier chapitre, l'univers social et symbolique du tennis inséré dans les métamorphoses du travail, dans l'émergence du temps libre, et dans une société du savoir en développement. Puis dans le deuxième chapitre nous avons cherché à appréhender la psychogenèse et la socio-genèse de soi par la pratique sportive. La formation de soi par le tennis est née de l'émergence d'une société du loisir selon un processus civilisateur, en relation avec les métamorphoses du

¹ Rouyer J.L (1968). *Sport et formation de l'esprit : modèles de décision pour les cadres*. Paris: éd. d'Organisation, Paris, p. 9-19.

² Argyris, C. & Schön, D.A. (1974). *Organizational Learning: A theory of Action perspective*. Reading-Mass.: Addison-Westley Publishing Co.

³ Carlier, Gh. & Brunelle, J. (1998). Pour une écologie de l'intervention éducative. In : *Enseigner l'éducation physique au secondaire*. Bruxelles : éd. De Boeck, p. 10-35.

travail et de la technologie dont les premiers fondements sont élaborés avec le jeu de paume à partir du XIII^e siècle.

La deuxième partie de notre travail est l'observation minutieuse du processus d'autoformation à travers l'évocation de parcours de tennis. Un parcours de tennis, est le résultat d'un processus et le produit d'une histoire (Pineau & Le grand¹, 1993). La méthode de recueil des récits repose sur la manière dont les membres d'une société utilisent la parole pour faire le point sur leur activité. C'est la faculté de décrire les activités produites, et de donner du sens aux prises de décision et aux procédures utilisées (Cicourel², 2002). Le troisième chapitre rend donc compte des réalisations pratiques à travers le recueil d'entretiens de quarante deux joueurs de tennis, et nous a permis de caractériser les principales compétences acquises par les joueurs de tennis interrogés. L'interprétation de ces résultats nous permet, dans le quatrième chapitre, non seulement de valider nos hypothèses, mais aussi de nous interroger sur l'interaction qui unit les expériences des individus avec les configurations sociales dans lesquelles ils évoluent.

La troisième partie de notre recherche s'inscrit dans une démarche d'intervention éducative. Nous proposons dans le cinquième chapitre une réflexion sociopédagogique pour accompagner les transformations sociales en cours, notamment dans le domaine du loisir et de l'intervention sportive. Enfin, à la lumière de nos observations et expériences professionnelles, nous avancerons des pistes d'aide à l'acquisition de compétences favorisant l'autoformation par le tennis. Cette mise en perspective dans le domaine de l'intervention est le coeur du sixième et dernier chapitre.

¹ Pineau, G. & Le Grand, J-L. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.

² Cicourel, A. (2002). *Le Savoir médical : une approche sociocognitive*. Paris : Seuil.

Première partie

**LA DYNAMIQUE SOCIO-HISTORIQUE
DE LA FORMATION DE SOI
PAR LA PRATIQUE DU TENNIS**

CHAPITRE 1

1 TEMPS SOCIAUX, TENNIS ET AUTOFORMATION

« Le loisir, quelle que soit sa fonction, est d'abord libération et plaisir [...] La fonction de développement de la personnalité délivre des automatismes de la pensée et de l'action quotidienne [...] Elle peut créer des formes nouvelles d'apprentissage (learning) volontaire tout au long de la vie. »

Joffre Dumazedier

« Vers une civilisation du loisir ? »

Paris : éd. Seuil, 1962, p.26.

« Le sport, objet si négligé par les sciences sociales et pratique sociale sans grande légitimité jusqu'au tournant des années quatre-vingt, est la voie royale pour accéder à la compréhension des rapports sociaux quand la relation imaginaire à l'égalité se réorganise à l'aune d'une concurrence généralisée. Il fournit une référence crédible, ni vraie ni fausse, pour dire ce qui est juste »

Alain Ehrenberg

« Le culte de la performance »

Paris : Calmann-Levy, 1991, p.18

« L'autoformation : Situation éducative favorable à la réalisation d'un projet pendant lequel la plus grande motivation d'une personne est d'acquérir des connaissances (savoir) et des habiletés (savoir-faire) ou de procéder à un changement durable en soi-même (savoir être). Pour ce faire, cette personne assume un contrôle prépondérant en regard d'une ou plusieurs dimensions de son projet : contenu, objectifs, ressources, démarche et évaluation. »

Nicole Tremblay

« L'Autoformation, pour apprendre autrement »

Montréal : Presses Universitaires de Montréal, 2003, p.80

UN REGARD SOCIOLOGIQUE CROISE SUR LE DEVELOPPEMENT DU TEMPS LIBRE, DES LOISIRS SPORTIFS ET LE BESOIN D'AUTOFORMATION

Pour une grande majorité de la population occidentale, le temps libre est devenu plus important que le temps de travail. Ce renversement historique est souvent minoré ou ignoré. Le loisir, l'élément privilégié du temps libre, dont la valorisation est devenue une caractéristique des sociétés post-industrialisées, prend une place croissante (Dumazedier¹, 1988). C'est dans ce contexte social qu'est née l'idée sportive autorisant de nouvelles manières de devenir soi, fondées sur le plaisir, la performance et le dépassement de soi (Heilbrunn², 2004 ; Queval³, 2004). La pratique sportive dans la manière inédite de proposer une occupation réglée par des procédés et des objectifs correspond à un souci croissant d' « *un corps pour soi* » dans les sociétés contemporaines (Rauch⁴, 1983 ; Bromberger, Duret & al⁵, 2005).

Dans cette nouvelle configuration sociale, des joueurs de tennis vont s'investir régulièrement, pour améliorer leur condition physique et leur efficacité technique et vont être plus nombreux à participer à des compétitions, et à être classés. En parallèle, ces activités dans le temps de loisir encouragent l'épanouissement personnel et le contrôle souple et autogéré des pratiques. La valorisation de cette expérience subjective se met à compléter les fonctions de l'épreuve sportive. S'impliquer activement dans la pratique du tennis se définirait dans cette optique comme moyen d'apprentissage de conduites, susceptibles d'être converties en compétences et aptitudes.

On n'a peut-être pas suffisamment prêté attention aux tentatives des individus, des groupes, de la société elle-même pour répondre à ces nouvelles formes d'apprentissage en dehors de celles dominées par le système scolaire et universitaire. Or, la pratique de l'autoformation, individuelle ou collective, est l'exigence d'une société mutante où il est besoin constamment d'appliquer les connaissances scolaires acquises avec ou sans diplômes, de les renouveler pour en acquérir d'autres (changement de technique, de système

¹ Dumazedier, J. (1988). *Révolution culturelle du Temps libre, 1968-1988*. Paris, éd. Méridiens Klincksieck.

² Heilbrunn, B. (2004). *La Performance, une nouvelle idéologie ?* (Sous la direction de B.Heilbrunn). Paris : éd. la Découverte.

³ Queval, I. (2004). *S'Accomplir ou se dépasser : essai sur le sport contemporain*. Paris : Gallimard.

⁴ Rauch, A. (1983). *Le Souci du corps*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁵ Bromberger, C., Duret, P., Kaufmann, J-C & al (2005). *Un Corps pour soi*. Paris : Presses Universitaires de France.

d'information, de modes ou de mœurs) selon un désir et une capacité d'auto-développement. L'autoformation est un processus de développement volontaire d'un savoir, savoir-faire ou savoir-être dont les contenus, les méthodes, l'organisation, les rythmes, sont d'abord l'expression du sujet lui-même avec l'aide des institutions éducatives, sans elles ou contre elles (Dumazedier¹, 1985). Cela rejoint la définition de la notion d'autoformation développée depuis une vingtaine d'années dans le champ de la formation pour adultes (Carré², 1992 ; Tremblay³, 2003). L'autoformation par le tennis apparaît alors comme un auto-développement des connaissances et des compétences par le sujet lui-même. Le concept d'autoformation résulte de la nécessaire adaptation à une société éducative engendrée par les mutations socio-économiques. L'individu est invité à devenir un entrepreneur de son « *capital humain* ». Apprendre, acquérir des savoirs, des habiletés ou des attitudes nouvelles, sont des compétences appelées à devenir des réflexes vitaux dans les sociétés post-modernes. Les apprentissages informels dans tous les temps sociaux, prennent alors une toute autre dimension (Carré & Charbonnier⁴, 2004). Ce mouvement social rend le débat sur la formation, par et pour le sujet apprenant, nécessaire dans le cadre des sociétés de l'information, et du projet de sociétés « *apprenantes* » (Albero⁵, 2002 ; UNESCO⁶, 2005). Ce renversement de perspective confère au sujet en formation un rôle d'apprenant actif responsable de l'évolution de ses compétences au sein d'un système d'apprentissage de plus en plus ouvert sur les processus de formation dans tous les temps sociaux, et plus seulement limité à l'école et à la formation professionnelle. Ce sont ces compétences qui sont mobilisées par le joueur de tennis engagé dans une pratique d'entraînement et de compétition.

¹ Dumazedier, J. (1985). Pratiques sociales d'autoformation et temps libre d'aujourd'hui. In : *Society and Leisure*, 2, 337-348.

² Carré, P. (1992). *L'Autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation Française.

³ Tremblay, A. (2003). *L'Autoformation. Pour apprendre autrement*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal.

⁴ Carre, P. & Charbonnier, O. (2004). *Les Apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.

⁵ Albero, B. (2000). *L'Autoformation en contexte institutionnel*. Paris : L'Harmattan.

⁶ UNESCO, (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Rapport mondial de l'UNESCO. Paris : éd. UNESCO.

1.1 - LES METAMORPHOSES DU TRAVAIL ET LE DEVELOPPEMENT DU TEMPS LIBRE

1.1.1 LES MUTATIONS DES TEMPS SOCIAUX

Le loisir et le travail représentent deux notions antagonistes. Le travail est la tâche que doit effectuer chaque homme, de manière à subvenir à ses besoins et participer à la création de richesse dans la société où il est inséré (Fourastie¹, 1959). Le temps libre dont le loisir, représente quant à lui le temps pendant lequel on ne travaille pas, pendant lequel on peut exercer tout type d'activité. La société française a commencé à prendre conscience sérieusement de la mutation de ces deux temps sociaux dans les années 1950, avec notamment des analyses prospectives sur la diminution du temps de travail (Fourastie²,1965), mais aussi sur les nouvelles formes d'organisation du travail (Friedmann³,1956). La réduction du temps de travail et la notion de loisir en tant que faits sociaux vont commencer à prendre de l'importance dans les débats théoriques au début des années 60 (Dumazedier⁴, 1960). Son ouvrage, publié en 1962 «*Vers une civilisation du loisir ?*», a connu un succès international et a marqué toute une génération (Dumazedier⁵, 1962). Il s'agissait avant tout de nous faire réfléchir sur les probables transformations des temps sociaux, avec le développement inéluctable du temps libre. Il montrait d'une part que ce processus était historique dans le sens où le temps de loisir devenait plus important que celui du travail tout au long d'une vie, mais que d'autre part ce temps libéré pouvait être un formidable moyen de culture individuel et collectif. Surtout il avait perçu, dès les années cinquante, au sein du laboratoire de recherche de Georges Friedmann, qu'une nouvelle disponibilité de temps liée à la transformation de l'organisation du travail, à l'allègement de ses contraintes et de ses normes, allait transformer, voire bouleverser, les pratiques culturelles et les représentations du loisir. Evolutions que ne peuvent pas ignorer les sciences de l'éducation, notamment dans leur réflexion sur la formation des futurs hommes actifs de la société.

¹ Fourastie, J. (1959). *Pourquoi nous travaillons*. Paris : Presses Universitaires de France (Que sais-je ? 818)

² Fourastie, J. (1965). *Les Quarante mille heures*. Paris : éd. Laffont-Gonthier.

³ Friedmann, G. (1956). *Le Travail en miettes*. Paris : Gallimard.

⁴ Dumazedier J. (1960). Ambiguïté du loisir et travail industriel. *Cahiers internationaux de sociologie*, volume XXVIII, 7^{ème} année, 89-112.

⁵ Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Seuil.

L'opposition plus prégnante entre le temps de travail et le temps libéré a nécessité une réactualisation de la réflexion sur la dynamique des temps sociaux (Samuel¹, 1985). Ce concept de temps social constitue un outil important d'observation et d'explication du changement social. Aujourd'hui, le temps social se réfère à une structure de la société en rythmes temporels autour du temps de travail, d'un temps familial, et d'un temps libéré dont le loisir (Samuel², 1984 ; Pronovost³, 1996). Le loisir peut être défini comme la partie du temps libre dont le contenu est orienté vers la réalisation de la personne, un temps à soi (Samuel⁴, 1991). Il est alors possible d'analyser les temps sociaux, leur évolution et les interactions entre les valeurs liées au travail et celles du loisir.

1.1.2 VERS UNE SOCIÉTÉ DU TRAVAIL COURT

On ne peut guère comprendre les questions posées de nos jours par la durée du travail et l'augmentation du temps libre, sans les resituer dans une perspective longue avec un regard historique. La réduction du temps de travail dans les sociétés avancées est le résultat d'un double déterminisme. Le premier est induit par des facteurs économiques, notamment dans la réorganisation des processus de production. Aujourd'hui les sociétés industrielles sont capables de produire plus avec moins de personnes d'où l'impérieuse nécessité de répartir le travail pour le plus grand nombre. Le deuxième est une revendication d'un temps afin de changer la qualité de la vie des hommes (Laffargue⁵, 1880 ; ADRET⁶, 1977).

Les travaux d'Olivier Marchand et de Claude Thélot, indiquent comment sur une période d'un siècle et demi, la durée de travail annuelle s'est réduite de moitié dans tous les secteurs de l'économie (Marchand & Thélot⁷, 2000). Ainsi, en 1870, la durée annuelle du travail, qui était en moyenne, de 3 000 heures, souvent sans dimanche, a été réduite de moitié à environ 1500 heures aujourd'hui.

¹ Samuel, N. (1985). Les Sociologues et le concept de temps social. *Revue Temps libre* (14) 19-25.

² Samuel, N. & Romer, M. (1984). *Le Temps libre, un temps social*. Paris : Librairie des Méridiens.

³ Pronovost, G. (1996). *Sociologie du temps*. Bruxelles : éd. De Boeck

⁴ Samuel, N. (1991). Les Revendications sociales en faveur du temps libre et leurs conséquences culturelles. In : *Sociétés*, 32, 145-152.

⁵ Laffargue, P. (1880). *Le Droit à la paresse*. Paris : H.Oriol.

⁶ ADRET (1977). *Travailler deux heures par jour* (Collectif d'auteurs), Paris: Seuil.

⁷ Thélot, C. & Marchand, O. (2000). *Le Travail en France, 1800-2000*. Paris : Nathan

Cela rejoint les perspectives dessinées par la commission du commissariat au plan, présidée par Jean Boissonnat en 1995 (Boissonnat¹, 1995).

Tableau : Durée annuelle du travail par personne selon A.Maddison² (1991)

Années	Allemagne	Etats-Unis	France	Japon	Royaume Uni	Suède
1870	2 941	2 964	2 945	2 945	2 984	2 945
1890	2 765	2 789	2 770	2 770	2 807	2 770
1913	2 584	2 605	2 588	2 588	2 624	2 588
1950	2 316	1 867	1 926	2 166	1 958	1 951
1973	1 804	1 717	1 771	2 093	1 688	1 571
1987	1 620	1 608	1 543	2 020	1 557	1 466

Nombre moyen annuel d'heures travaillées en 2003, source OCDE

Etats-Unis	Royaume-Uni	Suède	France	Allemagne
1 792	1 673	1 564	1 453	1446

Durée de travail hebdomadaire, source Eurostat (2003 et 2005)

	Royaume-Uni	Union européenne	Suède	Allemagne	France
2003	44.6	40.2	39.9	39.6	38.8
2005 ³	44.5	42	40.6	40.9	40.6

Grâce aux découvertes de la science appliquée à la productivité, les sociétés industrielles deviennent capables de produire plus et de consommer davantage tout en travaillant moins. Parallèlement, les secteurs primaire et secondaire sont de plus en plus supplantés en nombre d'emplois par le secteur tertiaire. Plus de 70 % des emplois sont aujourd'hui en France dans le secteur des services.

La sociologie a très bien mis en lumière ces transformations du travail d'une économie dominée hier par l'activité agricole dans une société rurale en économie dominée aujourd'hui par le travail industriel et la société urbaine (Mendras & Forsé⁴, 1983 ; Galland & Lemel⁵, 1998). La sociologie du travail sait expliquer les répercussions sur l'organisation

¹ Boissonnat, J. (1995). *Le Travail dans vingt ans*. Paris : éd. Odile Jacob, La Documentation française.

² Maddison A. (1991). *Dynamic forces in capitalist development*. New-York: Oxford University Press. Repris par Gilbert Cette et Dominique Taddei in « Réduire la durée du travail », Librairie générale Française. (Livre de poche références économie). p.21.

³ En 2005, le nombre moyen d'heures correspond au nombre d'heures normalement travaillées par la personne. Ce chiffre inclut les heures supplémentaires, rémunérées ou non.

⁴ Mendras, H. & Forsé, M. (1983). *Le Changement social. Tendances et paradigmes*. Paris : Armand Colin.

⁵ Galland, O., Lemel, Y. (1998). *La Nouvelle société française, trente années de mutation*. Paris : Armand Colin.

du travail en fonction des innovations technologiques : « le fordisme », « le travail en miettes », le « toyotisme », les « organisations apprenantes », etc. (Lallement¹, 1998 ; Moisan², 1994). Par contre, la sociologie a beaucoup moins bien étudié la lente mais continue progression du temps libéré d'un travail métamorphosé où le temps libre devient le temps social dominant dans une vie, avec des répercussions en retour sur la manière d'investir le travail (Sue³, 1980).

Le travail toujours au centre des préoccupations et des représentations sociales

Dès les origines de la révolution industrielle et de la création du « capitalisme », la question du temps de travail revêt un caractère dramatique. Dans tous les pays, toutes les sources historiques concordent pour montrer le caractère intolérable de la durée du travail ouvrier de la première moitié du XIX^e : que l'on songe à quelques uns des rapports les plus célèbres, celui de Villermé⁴ (1842) en France et celui d'Engels en Angleterre (1845). Ce dernier devant influencer toute l'œuvre de Karl Marx. Les conditions de travail sont impitoyables pour les jeunes enfants et les femmes. La mortalité est effroyable. Une législation sociale plus stricte pour lutter contre ces déviances se met en place (loi de 1848 : interdiction du travail avant huit ans, loi du 19 mai 1874 retardant de huit ans à douze ans l'âge minimum, loi du 2 novembre 1892 imposant le congé dominical pour les femmes et une durée maximale de douze heures par jour...). C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre les revendications et les conquêtes sociales fortes pour une réglementation de la durée du temps de travail par les changements législatifs et réglementaires. Est-ce pour autant la disparition de la valeur « travail » comme centre de gravité de l'existence humaine (Meda⁵, 1995) ?

Le travail n'est pas une valeur en voie de disparition, il conserve une place dans la logique économique (Grozelier⁶, 1998). En fait, comme le suggère Roger Sue, la relation entre le travail et le loisir est de type dialectique (Sue⁷, 1982). Les valeurs du loisir

¹ Lallement, M. (1998). Les Métamorphoses des systèmes éducatifs et productifs in *La Nouvelle société française* (sous la direction de Olivier Galland et Yannick Lemel). Paris : Armand Colin, p.132-136

² Moisan, A. (1994). *L'Organisation apprenante. Pour une analyse en termes de construits sociaux*. Thèse de doctorat en sociologie du travail, CNAM.

³ Sue, R. (1980). *Le Loisir*. Paris : Presses Universitaires de France (Que sais-je ? 1871).

⁴ Villermé, L.R (1840). *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie*. Paris : Renouard et Cie, réédité en 1989 aux éditions Etudes et Documentation Internationales.

⁵ Meda, D. (1995). La Fin de la valeur « travail ». In *Esprit* 8-9, (août septembre), 75-93

⁶ Grozelier, A-M. (1998). *Pour en finir avec la fin du travail*. Paris : les éd. de l'atelier.

⁷ Sue, R. (1982). *Vers une société du temps libre*. Paris : Presses Universitaires de France.

pénètrent timidement le monde du travail. Le loisir produit par le travail secrète des valeurs nouvelles qui s'opposent parfois à celles de ce dernier. Les aspirations au temps libre, qui se traduisent par le succès des formules d'horaires variables dans les entreprises, en sont des signes évidents. Le développement des loisirs a pour conséquence l'introduction d'une révision radicale de tous les modèles qui ont réglé les relations entre les sociétés et les individus, à commencer par les entreprises (Foucher¹, 2005). Le loisir focalise les attentes et les expériences d'une vie meilleure, d'une vie idéale. Le cinéma, la télévision et la publicité ont bien compris le gisement que représente cet imaginaire.

Néanmoins, l'attachement aux valeurs traditionnelles du travail comme le souci de l'effort reste fort dans nos sociétés modernes, et représente toujours un fondement important des organisations sociales (Canguilhem², 1947). Les valeurs du travail sont toujours le pivot central dans la structuration du temps humain, même s'il n'est plus dominant (Durkheim³, 1930). Le rôle du travail dans la construction des identités individuelles et de l'imposition de normes sociales est reconnu unanimement (Aron⁴, 1941 ; Weil⁵, 1964 ; Marcuse⁶, 1968 ; Sainsaulieu⁷, 1977 ; Dubar⁸, 1998). Mais les réalités du travail subissent des transformations importantes (Dubar⁹, 2000). Sans parler de « *La fin du travail* » (Rifkin¹⁰, 1995), on peut sans risque parler de « *Métamorphose du travail* » (Gorz¹¹, 1988).

Aujourd'hui, la question sociale du travail reste toujours centrale, et pose avec plus d'acuité le problème de la nature des rapports entre le travail et l'activité humaine. Dans ces enjeux, les notions de capital humain et d'éducation tout au long d'une vie deviennent fondamentales pour comprendre les mutations liées au travail en interaction avec le développement du temps libre.

¹ Foucher, J-L. (2005). *Ressources inhumaines*. Paris : éd. Bourin.

² Canguilhem, G. (1947). Milieux et normes de l'homme au travail. *Cahiers internationaux de sociologie*. Vol.III, 120-136.

³ Durkheim, E. (1930). *De La division du travail social*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁴ Aron, R. (1941). *Dix-huit leçons sur la société industrielle*. Paris : Gallimard.

⁵ Weil, S. (1964). *La Condition ouvrière*. Paris : Gallimard.

⁶ Marcuse, H. (1968). *L'Homme unidimensionnel*. Paris : éd. De Minuit.

⁷ Sainsaulieu, R. (1977). *L'Identité au travail*. Paris : Presses de la FNSP (réédition 1985).

⁸ Dubar, C. (1998). *La Socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

⁹ Dubar, C. (2000). *La Crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France (coll. le lien social).

¹⁰ Rifkin, J (1997). *The End of the Work*. New York : Putman.

¹¹ Gorz, A. (1988). *Les Métamorphoses du travail : quêtes du sens*. Paris : Galilée.

1.1.3 UN TEMPS LIBÉRÉ POUR L'INDIVIDU

Un temps libre pour un plus grand nombre: une conquête du XX^e siècle

Au cours du XX^e siècle, les métamorphoses du travail et les diverses lois sociales libèrent de plus en plus de temps en limitant, tout d'abord, la durée journalière du travail, ensuite la durée hebdomadaire. Les conquêtes sociales légalisent les congés payés avec les premières mesures du Front populaire, et c'est la durée annuelle du travail qui se trouve réduite.

Ainsi à l'échelle d'une vie, on assiste depuis 1984 au dépassement de la durée du temps libre sur le temps de travail (INSEE¹, 1984). Ce temps libre continue de croître (Dumontier & Pan Ké Shon², 1999). Ce temps libéré a permis l'émergence d'une société où le temps de loisir devient important dans nos modes de vie, comme avaient pu le remarquer dès 1950 aux Etats-Unis Robert et Helen Lynd (Lynd³, 1959). Il en est résulté un foisonnement de pratiques récréatives : radio, cinéma, télévision, sport, (de jour et de nuit, pour tous les âges de la vie, et quelle que soit la condition sociale).

De nombreuses enquêtes menées depuis la seconde guerre mondiale ont permis de préciser l'étendue et les limites du concept de loisir et de préciser les caractères spécifiques de cette réalité dans les sociétés modernes (Lanfant⁴, 1972 ; Pronovost⁵, 1989). Le temps de loisir, qui ne se confond pas avec le temps libéré, est un temps social nouveau auquel l'individu peut s'adonner de son plein gré soit pour se délasser ou se divertir, soit pour développer sa participation sociale, ses goûts, ses informations, ses connaissances ou ses aptitudes, après s'être libéré de toutes les obligations professionnelles, familiales ou sociales : un temps à soi (Dumazedier & Ripert⁶, 1966).

¹ INSEE, *Données sociales*, (3), 1984.

² Dumontier, F. & Pan Ké Shon, J-L. (1999). En 13 ans, moins de temps contraints et plus de loisirs. *Insee Première*.675, (octobre 1999).

³ Lynd, R. et Lynd,H. (1959). *Middletown. A study in American culture*. New-York : Harcourt, Brace and world.

⁴ Lanfant, M-F. (1972). *Les Théories du Loisir*. Paris: Presses Universitaires de France.

⁵ Pronovost, G. (1989). *The Sociology of Time*. London : Sage Publications.

⁶ Dumazedier, J. & Ripert, A. (1966). *Le Loisir et la ville. Loisir et culture*. Paris : Seuil.

Conquête d'un temps libre inscrite dans un processus «civilisateur»

La conquête du loisir est une étape nouvelle dans l'histoire des conquêtes de la personne.

A la fin du Moyen Âge européen, les individus ont d'abord revendiqué la possibilité de s'affranchir du droit divin. Deux siècles plus tard, le mouvement d'émancipation de l'individu aboutissait au refus de l'arbitraire du pouvoir politique : l'« *habeas corpus* » était né. Au XIX^e siècle, ce même mouvement conquérait le droit à la liberté du travail, le droit patronal n'était plus discrétionnaire. Aujourd'hui est mis en cause par l'aspiration au loisir, la légitimité même de certains pouvoirs traditionnels sur l'individu (Singly¹, 1996). La famille n'est plus la cellule de base de la société, régissant de façon absolue l'individu. Hommes, femmes, enfants revendiquent un laps de temps où chacun peut satisfaire à sa guise les besoins de sa propre personnalité prise comme finalité et non réduite à un moyen d'engagement social ou d'activité utilitaire imposé par l'institution (Singly², 2000). Marx avait justement prévu qu'un jour le temps *libéré* par le progrès des forces productives et la pression sociale permettrait le développement humain (Marx³, 1857). Aujourd'hui, à l'ère post-industrielle, cette mutation a la même importance que celle qui, à la Renaissance, a précédé l'âge industriel. Nos sociétés, en réduisant la durée du travail, ne font qu'accentuer cette mutation.

Ces valeurs nouvelles sont en interaction de plus en plus conflictuelles avec les valeurs nécessaires à la vie des institutions et à la participation de la population, à leur gestion démocratique. Elles participent aux transformations culturelles et sociales, malgré les hauts et les bas de la conjoncture économique ou politique. Toutes les pratiques de la vie quotidienne sont concernées. Ainsi, le développement des loisirs a incontestablement modifié la conception du travail. Le travail n'est plus une fin en soi, sauf pour une minorité de personnes qui trouvent suffisamment de satisfactions dans l'exercice de leur profession. Désormais le travail n'est plus le seul étalon de la réussite sociale. La manière de disposer de son temps libre, l'épanouissement individuel dans les pratiques de loisir importent tout autant. Cela concerne tous les milieux sociaux, même si les pratiques de loisir sont inégalement réparties (Lalivé d'Épinay⁴, 1991).

¹ Singly, F. de (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan.

² Singly F. de (2000). *Libres ensemble : l'individualisme dans la vie commune*. Paris : Nathan.

³ Marx, K. (1857). Fondement de la critique de l'économie politique. In *Œuvres*. Paris, Gallimard. (La Pléiade).

⁴ Lalivé d'Épinay (1991). Loisir : dynamique et différenciations sociales. *Revue Sociétés*, 32, 163-171

Le slogan d'une civilisation possible du loisir a été retenu, mais les implications de ce temps libre grandissant semblent encore incomprises pour beaucoup. Les loisirs, pratiques en amateur du sport, du spectacle télévisé, du voyage touristique, sont des phénomènes familiers, mais le loisir en tant que fait social nouveau inséré dans la dynamique globale des sociétés technologiques avancées est encore loin d'être connu. La plupart des analyses sociologiques en France le négligent ; l'ouvrage collectif « *La sociologie en France* »¹ paru en 1997 en est une illustration parmi d'autres. Et pourtant, ce temps de loisir peut être un moyen d'épanouissement de la personne dans un temps résiduel moins grevé de nécessités et d'obligations sociales contraignantes. Le loisir et les pratiques sportives deviennent un temps important dans la vie quotidienne, appelé « *Qualité de vie* » ou « *temps de vivre* ». A cet effet, un éphémère ministère de la qualité de la vie fut créé en 1974, auquel était rattaché le secrétariat d'état chargé de la Jeunesse et des Sports.

Un espace de liberté et d'autonomie pour l'individu

Dans une nouvelle société marquée par la révolution technoscientifique, le loisir devient le lieu privilégié d'une révolution culturelle, qui est de nature esthétique et éthique. Dans la nouvelle génération, les tendances les plus vivantes (novatrices) utilisent le loisir pour contester le primat de la transformation utilitaire de la nature et pour réhabiliter la contemplation désintéressée. Il ne s'agit pas de discipliner, de réprimer sans utilité sa nature intérieure, mais de lui permettre de se réaliser avec le minimum de contrainte pour le maximum de satisfaction individuelle ou collective. C'est en affirmant positivement le droit à l'épanouissement des tendances les plus profondes de l'être, qui sont réprimées dans l'exercice des obligations institutionnelles, que le loisir retrouve la valeur du jeu dans l'émergence de ce que l'on a pu appeler à une époque la « *fun morality* » dont la pratique cessait à l'âge du travail (Wolfenstein², 1958). C'est une possibilité de libération physique et psychique, un acte gratuit qui n'a pas d'autre fin que lui-même (Huizinga³, 1951). Cela peut se transformer en une recherche active d'un développement personnel. Ce changement s'inscrit plus profondément dans la relation à soi-même, à l'autre. Une partie des pulsions, émotions, sentiments qui étaient hier contenus, limités, réprimés par les usages sociaux, les conventions institutionnelles,

¹ Ardoino, J. & al (1997). *La Sociologie en France*. Paris : La Découverte.

² Wolfenstein Martha (1958). The Emergence of fun morality. In: *Mass leisure*; New-York: Ed.Larrabee and R.Merersohn.p.86-95

³ Huizinga, J. (1951) *Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.

tendent à s'exprimer au nom d'une plus grande authenticité. Ce n'est pas la fin du contrôle social de soi, c'est sa rénovation. Les représentations du corps se modifient et autorisent de nouvelles manières de devenir soi. On peut l'entretenir, le modifier, pour se réaliser soi-même dans un processus de transformation. On peut ainsi plus facilement exprimer ses sensations et émotions pour laisser apparaître des signes revendicatifs de son identité à travers des marques corporelles intimistes. Ce sentiment d'être soi fait du corps un instrument majeur de la flexibilité et de la régulation identitaire dans nos sociétés post-modernes (Le Breton¹, 2005). C'est selon cette analyse axiologique dans les pratiques de loisir que se situe nous semble-t-il, le sujet central de l'évolution des pratiques culturelles sportives.

Les études sur les pratiques culturelles, sur l'évolution des budgets temps, sur les valeurs d'individualité et de subjectivité, sur les nouveaux rapports au travail, indiquent bien cette pénétration du loisir et de ses valeurs dans les sociétés contemporaines. Le champ du loisir est une voie possible pour étudier le changement social (Pronovost², 1997). Evolution du temps de loisir ou des pratiques de loisir qui ont une répercussion sur nos modes d'éducation et de formation.

Des pratiques culturelles de loisir en augmentation pour les plus actifs

L'univers des activités de loisirs, au sens très large du terme renvoie à un élargissement des publics de la culture, de même qu'à une intensification des pratiques dans les taux de participation, pouvant aller jusqu'à l'« *électisme* », selon l'expression d'Olivier Donnat (Donnat³, 1994). Le mouvement continu d'équipement des ménages en appareils audiovisuels depuis le début des années soixante a profondément transformé les mondes des loisirs en faisant du « chez soi » un lieu de distraction et d'épanouissement personnel. Les pratiques audiovisuelles ont absorbé une grande partie du temps libéré, 43 heures par semaine en moyenne, allant de l'écoute de la télévision à l'écoute de la radio, de musique enregistrée (Donnat⁴, 1998). Près de quatre français sur dix pratiquent une activité artistique en amateur, comme la pratique d'un instrument, la participation à une chorale ou à une association de danse ou de peinture (Donnat⁵, 1996). C'est une progression notable

¹ Le Breton, D. (2005). Le Corps, la limite : signes d'identité à l'adolescence. In : *Un Corps pour soi* (Ouvrage collectif). Paris : Presses Universitaires de France, p.89-114.

² Pronovost, G. (1997). Les Etudes du loisir : héritages et perspectives. In *Loisir et Société*, 20 (2), 349-367.

³ Donnat, O. (1994). *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'électisme*. Paris : la Découverte.

⁴ Donnat, O. (1998). *Les Pratiques culturelles des Français, Enquête 1997*. Paris : la Documentation Française.

⁵ Donnat, O. (1996). *Les Amateurs. Enquêtes sur les activités artistiques des français*. Paris : Ministère de la Culture, Département des études et de la prospective.

chez les enfants et les adolescents, où ils sont deux fois plus nombreux que leurs parents et quatre fois plus que leurs grands-parents (Donnat¹, 1999). Ces activités en plein essor chez les jeunes, inclinent à penser que cette progression est appelée à s'amplifier (Donnat², 1996). La jeunesse constitue un moment privilégié pour la découverte de nouvelles activités culturelles de loisirs qui contribuent à la formation de leur personnalité et à une sociabilité spécifique (Bozon³, 1990 ; Guy & Ripond⁴, 1996). Mais pas plus que leurs parents, les jeunes ne forment un groupe social culturellement indifférencié (Galland⁵, 1991). La lecture des livres, la fréquentation des équipements culturels, l'appartenance à une association, présentent de fortes disparités entre les groupes sociaux, selon le genre, l'âge et le destin scolaire (Segré⁶, 1981). Olivier Donnat suggère de distinguer cinq catégories de population, les exclus (15%), les démunis (31%), les moyens (22%), les avertis (23%), l'élite (8%). Aux deux extrêmes, se situent d'une part, les peu diplômés privilégiant quasi exclusivement la télévision, de l'autre, se distinguent des personnes diplômées, grands lecteurs, adeptes réguliers de soirées culturelles, participant activement à des associations artistiques, culturelles et sportives (Donnat⁷, 1994). La détermination des loisirs par le niveau de formation s'est accentuée (Chenu⁸, 2001). L'engagement dans des activités a un effet cumulatif. Les personnes qui travaillent beaucoup ont de nombreuses relations et activités sociales, culturelles et sportives, cumulent ces activités et réduisent le temps consacré au sommeil ou à la télévision (Dumontier, Guillemot & Meda⁹, 2002). Ce penchant pour des pratiques cumulatives, motivé par la recherche d'activités extraverties avec des contacts humains, se manifeste par une fréquentation plus forte des associations (Prouteau & Wolff¹⁰, 2002). Ce sont en général les diplômés du supérieur qui cumulent les activités variées. Cette diversité des pratiques de loisirs traduit une très forte aspiration à la

¹ Donnat, O. (1999). Loisirs et culture. *Cahiers français*, 291, (mai-juin 1999), 47-52.

² Donnat, O. (1996). L'Essor des activités artistiques amateurs in *Données Sociales 1996*. Paris : Insee, 415-428.

³ Bozon, M. (1990). Les Loisirs forment la jeunesse. In : *Données sociales 1996*, Insee.

⁴ Guy, J-M. & Ripon, R. (1996). Les Sorties culturelles des 12-25 ans in *Données Sociales 1996*. Paris : Insee, 410-414.

⁵ Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse, l'entrée dans la vie*. Paris : Armand Colin.

⁶ Segré, M. (1981). *Les Enfants et les adolescents face au temps*. Paris : ESF.

⁷ Donnat, O. (1994). *Les français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : la Découverte.

⁸ Chenu, A. (2001). Vieillesse, genre et inégalités sociales dans la France des années 1980-1990 : le prisme des emplois du temps. *Cahiers du genre*, 31, 9-37.

⁹ Dumontier, F., Guillemot, D. & Meda, D. (2002). L'Evolution des temps sociaux au travers des enquêtes Emploi du temps. *Economie et statistique*. 352-353 (2002), 3-12.

¹⁰ Prouteau, L. & Wolff, F-C. (2002). La Participation associative au regard des temps sociaux. *Economie et Statistique*. 352-353 (2002) ; 57-80.

connaissance, à l'accès aux arts, à une meilleure connaissance de la nature, et à une pratique physique régulière.

Dans le choix des pratiques, après la télévision, ce sont les activités de bricolage ou de jardinage qui occupent une grande part du budget temps des Français, et ont le plus profité de la réduction récente du temps de travail. Productions d'amateurs souvent très sophistiquées et de niveau quasi professionnel qui mettent en œuvre des compétences multiples dans le cadre d'une véritable autoformation (Bonnette-Lucat¹, 1991 ; Webler², 1998). La pratique du sport a profité aussi de ce développement, notamment chez les jeunes, et a permis à un plus grand nombre de bénéficier d'un style de vie plus ouvert et tourné vers l'intérêt individuel (Crenner³, 1997). C'est la pratique privilégiée de la jeunesse, après l'écoute de la musique et le cinéma. 60% des jeunes de 12 à 17 ans pratiquent un sport en dehors des cours d'éducation physique et la moitié adhère à un club sportif. Un tiers détient une licence sportive, et trois jeunes sur dix participent à des compétitions (INSEE⁴, 2002). Les adolescents qui font du sport ont également souvent d'autres activités culturelles. Les activités culturelles pratiquées tôt, même si celles-ci ne parviennent pas à annuler totalement les écarts liés au milieu social d'origine, les atténuent (Tavan⁵, 2003).

On sait que de nombreuses pratiques quotidiennes de loisir ne peuvent être réduites à la simple distraction, au seul divertissement ; elles traduisent une quête d'information, de rencontre avec autrui, de défi, de plaisirs liés à la vie culturelle. Les pratiques de loisir peuvent être le moyen d'apprentissage de goûts, de jugements, pouvant exercer une influence déterminante sur l'avenir du travail et de la formation professionnelle. En étudiant le loisir, on peut entrevoir son rôle complémentaire, parfois contradictoire sinon opposé aux valeurs éducatives. Pour ce qui est de l'école, il n'est plus possible de penser le système scolaire sans tenir compte des activités éducatives d'information et de formation prenant place dans le temps hors scolaire (Zecca⁶, 1999). Les loisirs sont un temps de socialisation et d'acquisition de l'autonomie. Dans une société où l'individu devra de plus

¹ Bonnette-Lucat, C. (1991). *Le Bricolage : usages sociaux du temps libre*. Thèse : Paris VIII ;

² Webler, F. (1998). *L'Honneur des jardiniers. Les potagers dans la France du XXème siècle*. Paris : Belin.

³ Crenner, E. (1997). Le Milieu associatif de 1983 à 1996, plus ouvert et tourné vers l'intérêt individuel. *INSEE Première*, 542 (septembre 1997).

⁴ Recueil d'études sociales, *INSEE*, 26 (septembre à décembre 2002), 451-454

⁵ Tavan, C. (2003). Les Pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance. *INSEE Première*. 883 (février).

⁶ Zecca, M. (1999). La Politique d'aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes, in « *Pour un approche globale du temps de l'enfant, au péril de l'esprit du temps* », Rapport pour le ministère de la jeunesse. Paris : La Documentation française.

en plus combiner ses intérêts personnels, en fonction de différents rôles sociaux, on comprend aisément que le temps de loisir avec un accès à des pratiques variées et formatrices sera une clé d'un accès démocratique au savoir. En découle l'émergence d'un sujet social apprenant qui provoque la genèse de nouvelles formes d'autodidaxie dans toutes les sous-classes sociales et dans tous les espaces-temps de la vie quotidienne. La pratique sportive peut être une voie possible pour engranger des expériences et acquérir des compétences adaptées aux transformations sociales, mais à certaines conditions.

1.2 - DE L'EXTENSION DE LA PRATIQUE DU TENNIS ET DES SPECTACLES AU PROJET DE FORMATION DE SOI

1.2.1 LE DÉVELOPPEMENT DU SPORT EST EMBLÉMATIQUE DE LA MUTATION DES TEMPS SOCIAUX

L'analyse des répercussions de l'évolution des temps sociaux sur les loisirs sportifs est révélatrice à plus d'un titre des mutations sociales en cours dans les sociétés contemporaines. Au carrefour de ces mutations sociales, nous voulons montrer que les métamorphoses du travail et l'augmentation de ce temps libre rendent nécessaire l'émergence d'un sujet en autoformation continue (Dumazedier¹, 1985). Concept, certes polysémique, mais annonciateur des transformations de la société qui nécessitent des moyens d'observation appropriés. Car aussi paradoxale que cela puisse paraître, ce sont ces mutations qui sont en jeu quand des joueurs de tennis s'engagent avec passion dans des parcours formateurs de tennis. Dans l'édification des sociétés européennes, les exercices physiques étaient surtout orientés vers la lutte pour la suprématie, étaient utilitaires ou sacrés, préparaient à la guerre ou célébraient les dieux, ou bien participaient à l'édification d'un nouvel ordre social avec la société de cour. À l'âge postindustriel, l'activité sportive tend à être davantage un art de vivre à la portée d'un plus grand nombre. Le « *plaisir d'être* » que procure cette activité désintéressée devient prépondérant. Actuellement, les sports sont compris et pratiqués par un plus grand nombre comme éléments constitutifs d'un style de vie, synonymes d'activisme et de modernité. Comme l'a fait remarquer Alain Ehrenberg dans son ouvrage « *Le culte de la performance* », le sport est sorti du sport, il est devenu un

¹ Dumazedier, J. (1985). Formation permanente et autoformation, in *Education permanente*, 78-79, (juin 1985), 9-24.

état d'esprit, un mode de formation du lien social, du rapport à soi et à autrui (Ehrenberg¹, 1991).

Sans conteste, les valeurs du sport sont aujourd'hui instrumentalisées et sont utilisées comme un vecteur privilégié des médias. Le langage commun s'est emparé de son vocabulaire : « *Être sport* », « *Avoir un esprit d'équipe* », sont autant de qualificatifs repris dans la vie courante, le monde de l'entreprise, par les hommes politiques, le système publicitaire, etc. Cette importance attachée au look et à l'apparence physique est croissante (Vigarello², 2005). Elle s'accompagne d'une recherche d'équilibre et d'épanouissement personnel (Le Breton³, 1990). Il s'agit autant de plaire aux autres selon les canons de l'esthétique dominants, que de vivre son corps (Duret & Roussel⁴, 2003).

Le sport ou les sports sont porteurs de valeurs, d'individualisation, de recherche du plaisir et d'émotions (Elias & Dunning⁵, 1986). Le sport est le reflet culturel qui nous renseigne sur les besoins, les désirs, les comportements des individus, mais aussi sur les transformations structurelles de la société. Il est certain que « *l'étude des sports s'inscrit de plain-pied à l'intérieur de la réflexion contemporaine sur les rôles, les normes, les enjeux et les profits des conduites culturelles* » (Chartier & Vigarello⁶, 1982). Souvent les recherches et les thèses sur le sport valorisent les déterminismes sociaux (médiatisation, idéologie des classes dominantes,...), et occultent nous semble-t-il le problème de fond qui est l'émergence de ces nouvelles valeurs avec les mutations des temps sociaux où l'individu devient de plus en plus le pilote de sa « culture ». La réhabilitation du souci de son corps participe à la prise de conscience que l'individu n'est pas seulement un pur esprit, mais est aussi capable d'éprouver des émotions corporelles variées, de manière plus intense (Lacroix⁷, 2001).

Contre les illusions de l'universalité de ce que serait la culture sportive, il est indispensable de multiplier les observations qui permettent d'en révéler à la fois son

¹ Ehrenberg A. (1991). *Le Culte de la performance*. Paris : Calman-levy.

² Vigarello, G. (2005). Beauté féminine, beauté culturelle : l'invention de la ligne dans l'idéal esthétique. In : *Un corps pour soi* (Sous la direction de P.Duret et D.Le Breton). Paris : Presses Universitaires de France, p.139-151.

³ Le Breton, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris, Presses Universitaires de France.

⁴ Duret, P. & Roussel, P. (2003). *Le Corps et ses sociologies*. Paris, Nathan.

⁵ Elias N., Dunning E. (1986). *Quest for excitement, Sport and Leisure in the Civilizing Process*. London: éd. Basil Blackwell Ltd.

⁶ Chartier, R. & Vigarello, G. (1982). Les Trajectoires du sport : pratiques et spectacle. In : *Le débat.19*, (février 1982), reproduit in « *l'Identité de l'Education physique scolaire au XXème siècle* », Ed. AFRAPS ,1993. p. 29.

⁷ Lacroix, M. (2001). *Le Culte de l'émotion*. Paris : Flammarion.

étendue et ses limites dans la réalité sociale. Quels rôles et quelles places la société et les individus lui accordent-ils ? Ce questionnement conduit à rechercher le sens et les finalités objectifs ou subjectifs recherchés par les individus dans la pratique sportive, et particulièrement pour ce qui nous concerne dans le tennis.

Le développement de la pratique du tennis

Jadis réservé à une élite, le sport est aujourd'hui un phénomène de masse. Les pratiquants sont de plus en plus nombreux, de même que les spectateurs. Sans parler de démocratisation complète, un plus grand nombre est concerné (Le Pogam¹, 1979 ; Defrance², 2000). Le nombre de détenteurs d'une licence sportive, tout sport confondu, a été multiplié par sept (Crosnier & Boisson³, 2002). Pour le tennis, le coefficient multiplicateur a été de vingt. Cette comparaison montre la spectaculaire percée d'un sport qui était resté longtemps réservé à une certaine catégorie de population. Bien que sujette à d'importantes variations, cette augmentation concerne toutes les catégories d'âge, de sexe, de milieu social ou géographique (Reneaud & Rollan⁴, 1995).

Le tennis a profité du développement de la pratique sportive de manière significative. Son essor spectaculaire se situe dans les années soixante dix. Phénomène qui peut s'expliquer par une politique volontariste d'équipement qui a permis de diffuser cette pratique en milieu périurbain et rural (opération 5000 courts). En 1998, 13 163 communes étaient équipées en courts de tennis. Depuis le début des années quatre vingt dix, les clubs de tennis, après avoir connu un engouement sans précédent, voient le nombre de leurs effectifs stagner quand il ne régresse pas. Cette chute du nombre de licenciés semble être aujourd'hui stabilisée. Ce qui explique un taux de « pénétration » variable du tennis dans le système des sports en France, que l'on constate dans le tableau suivant :

¹ Le Pogam, Y. (1979). *Démocratisation du sport : mythe ou réalité ?* Paris : Delarge.

² Defrance, J. (2000). Un Monde de « sportifs » socialement hiérarchisé et structuré in *Le sport en France*, (sous la direction de P.Arnaud), Paris, Ed. La documentation française, p.80.

³ Crosnier, D. & Boisson, J-P. (2002). Un Demi-siècle de licences sportives. *STAT-Info. 04-06* (novembre 2004). Paris, Ministère de la Jeunesse, des sports et de la vie associative, 8 pages.

⁴ Reneaud, M. & Rollan, F. (1995). *Tennis. Pratiques et société*. Bordeaux : MSH Aquitaine.

Comparaison du nombre des licences sportives de 1950 à 2002, entre l'ensemble des sports et le tennis (source Ministère des Sports et FFT)

Année	Total de licenciés (Source MJS)	Licenciés de tennis (Source FFT)	% Licenciés de tennis par rapport à l'ensemble des licenciés
1950	2 081 361	53 347	2,6 %
1970	5 236 098	167 110	3,2 %
1980	9 501 176	801 054	8,4 %
1990	12 827 423	1 363 962	10,6%
2002	14 900 000	1 084 328	7,3 %

Dans l'espace sportif, le tennis a pénétré plus ou moins tous les milieux sociaux, notamment dans sa pratique informelle. Sur l'ensemble des joueurs de tennis, on estime à 60% les pratiquants qui joueraient sans licence (Pouquet¹, 1995). Par la multiplication des équipements, notamment municipaux, une partie de la moyenne bourgeoisie, employés et ouvriers s'est familiarisée avec ces pratiques.

Le développement d'un spectacle

Qu'il soit ou non pratiquant, personne ne peut échapper aujourd'hui à la tentation d'être un spectateur sinon ébloui, du moins curieux, des exploits des champions et plus généralement des compétitions jugées les plus prestigieuses. Une des ruptures entre les pratiques populaires traditionnelles du siècle précédent et les sports qui les « prolongent » est celle d'un spectacle planétaire retransmis en mondovision aux règles universellement reconnues (Vigarello², 2002). Spectacularisation croissante, tout d'abord dans l'aménagement des lieux avec des aires aménagées, et des stades de plus en plus grands, mais surtout médiatisation croissante avec la multiplication des moyens de communication successivement de la presse, puis de la radio, et aujourd'hui de la télévision (Veray & Simonet³, 2000). L'omniprésence à l'écran de certaines disciplines assure leur promotion, au détriment des autres moins connues, ou moins « télégéniques » (Nys⁴, 2000). Dans cette concurrence d'accès à l'image, le tennis est relativement bien placé (CSA⁵, 2000).

¹ Pouquet, L. (1995) *Loisir et lien social*. In/ *consommations et modes de vie*. 94 CREDOC (janvier).

² Vigarello, G. (2002) *Présence de l'écran*. In : *Du jeu ancien au show sportif*. Paris : Seuil, p. 156-161

³ Veray, L. & Simonet, P. (2000) *Montrer le sport, photographie, cinéma, télévision*. *Les cahiers de l'INSEP* (Hors série).

⁴ Nys, J-F. (2000). *Le Sport et la télévision : enjeux économiques*. *Cahiers de l'INSEP*. Hors série (sous la dir. de L. Veray et P. Simonet), 187-201.

⁵ Lettre CSA mars 2000.

Classement individuel des disciplines sportives selon le volume des retransmissions de 1996 à 1999 sur les chaînes hertziennes

Sport concerné	Nombre d'heures Retransmission	Part de l'offre télévisuelle En %
Football	1 854	25.3%
Tennis	843	11.6%
Rugby	672	9.2%
Basket	630	8.6%

Si les retransmissions télévisées gagnent de l'ampleur, elles n'influent pas forcément sur la baisse de fréquentation dans les stades (Cotta¹, 1980). Malgré la couverture médiatique des internationaux de France de Roland Garros, le nombre d'entrées dans le stade a été multiplié par cinq entre 1969 et 2004.

Tableau du nombre de spectateurs à Rolland Garros de 1969 à 2005

Année du tournoi	Nombre d'entrées dans le stade
1969	70.531
1979	205.328
1989	326.701
1999	358.462
2004	375.425
2005	387.064

La télévision avec le perfectionnement constant des prises de vue et de mise en images a progressivement favorisé l'assimilation de la compétition à un spectacle, avec une dimension esthétique, une dramaturgie et un côté héroïque voire mythique. Le geste sportif suscite des émotions (Boyer², 1954 ; Duret³, 1994). La télévision, et les médias dans leur ensemble, amplifient cette mythification en bâtissant la notoriété de certains champions et

¹ Cotta Alain. (1980). *La Société ludique : la vie envahie par le jeu*. Paris : Grasset.

² Boyer P. (1954). Emotions et réflexions du spectateur anonyme. In : *Revue EPS*. 23, 26-27.

³ Duret, P. (1994). Quelle réalité pour les émotions sportives. In : *Revue EPS*. 247, 68-69.

parfois leur légende (Chazeaud¹, 2000). Le phénomène Borg avec l'appui de la télévision dans le tennis des années 70 illustre bien ce phénomène (Sutter & Lalanne², 1986). De même dans les années trente, en France, Suzanne Lenglen et les Mousquetaires avec l'aide des journaux et de la radio ont beaucoup contribué à la diffusion du tennis. Le sport, genre éminemment télévisuel, est une inépuisable source de spectacle et d'information pour le petit écran et constitue un élément indispensable de la programmation des chaînes en quête d'une audience importante et de supports publicitaires (Andreff & Nys³, 1987).

Le développement d'un secteur économique

Le développement des loisirs au sein d'une société de consommation rendait quasi inéluctable une liaison avec le secteur marchand et une prise en main par les pouvoirs publics. Le temps libéré stimule la consommation et la création d'un nouveau secteur marchand. Ce secteur économique n'a cessé de croître tout au long du XX^e siècle. A partir des années soixante, on parle volontiers de culture de masse, de loisirs de masse (Dollet⁴, 1974). Selon une étude menée pour le compte de la FIFAS⁵, la vente des articles de sport entre 1960 et 1994 a été multipliée par huit (Pouquet⁶, 1995). Le marché du sport a un taux de croissance de l'ordre de 5 %. Le commerce mondial d'articles de sport représente 2 à 2,5 % du commerce international (Andreff & Nys⁷, 1997). C'est indubitable, le sport soutient de plus en plus des industries, des emplois et des investissements. Le transfert record de Zinedine Zidane avant l'été 2001 dans un club espagnol, pour près de 500 millions de francs, a marqué les esprits (le Figaro⁸, 2001). Le sport est touché par une véritable explosion financière : salaires des sportifs vedettes, droits de retransmission, « sponsoring ». Cette inflation des droits sportifs ne porte pas seulement sur le football, elle touche toutes les manifestations sportives intéressant la télévision, comme l'indique le tableau suivant :

¹ Chazeaud, P. (2000). L'Art et la mise en scène du héros sportif de 1890 à 1990. In *Cahiers de l'INSEP*. (Hors série), 137-149.

² Sutter, M. & Lalanne, D. (1986). *Le Tennis*. Paris : Larousse.

³ Andreff, W. & Nys, J-F. (1987). *Le Sport et la télévision. Relations économiques : pluralité d'intérêts et sources d'ambiguïté*. Paris : Dalloz.

⁴ Dollet, L. (1974). *Culture individuelle et culture de masse*. Paris : Presses Universitaires de France (Que sais-je ? 1552).

⁵ FIFAS : Fédération internationale des fabricants d'articles de sport.

⁶ Pouquet, G. (1995). *Le Sport en liberté*. In : *Consommation et modes de vie*. 94 (janvier 1995). Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie.

⁷ Andreff, W. & Nys, J-F. (1997). *Economie du Sport*. Paris : Presses Universitaires de France. (Que sais-je ? 2294).

⁸ *Figaro Magazine* : page Economie- entreprise. (16 Juillet 2001), 20.

L'évolution des prix (en FF et Euros) à Roland Garros de 1971 à 2005

Internationaux de France Roland Garros	Montant des prix pour le vainqueur	Dotation globale
1971	48 000 F	
1981	250 000 F	3 573 618 F
1991	2 448 000 F	37 370 000 F
2001	4 538 000 F	73 317 150 F
2004	860 000 € (5 641 600 F)	13 232 280 €
2005	880 000 € (5 772 800 F)	13 549 125 €

Pour Jean-Francois Bourg, trois mouvements, culturel, social et économique, ont additionné leurs effets pour provoquer l'actuelle mutation du sport dans la sphère économique (Bourg¹, 1988). Sur le plan culturel, le **sport** se prête fort bien à la dramaturgie du petit écran. Il offre des investissements affectifs, abrite des symboles et nourrit des mythes :

« Le sport est une grande institution moderne jetée dans les formes ancestrales du spectacle... Dans le sport, l'homme n'affronte pas l'homme directement ; il y a entre eux un intermédiaire, un enjeu, machine, disque ou ballon. Et cette chose est le symbole même des choses : c'est pour la posséder, la maîtriser, que l'on est fort, adroit, courageux. » (Barthes², 2004).

Au niveau social, avec le déclin des idéologies, le **sport** a l'apparence d'une nouvelle religion, comme mode de communion universel et accessible. Enfin, l'émergence d'un « temps libre » et l'essor du mythe du sport créent des besoins en équipements, matériels, produits diététiques, presse spécialisée, dont la satisfaction favorise la mise sur pied d'une véritable filière économique.

Le loisir, activité de consommation, peut tourner à l'aliénation quand la part de réalisation de soi et de développement personnel devient tributaire d'une accumulation effrénée de biens ostentatoires et inutiles. Cette dénonciation n'est pas nouvelle. Thorstein Veblen a bien dépeint à la fin du XIX^e siècle cette comédie humaine autour des pratiques de loisir, dans la rivalité puérile des adultes en quête d'argent, de gloire et de prestige fondée sur le regard des autres et non pour soi (Veblen³, 1899). Même comédie humaine, dépeinte dans les années soixante dix par Jean Baudrillard (Baudrillard⁴, 1968).

¹ Bourg J.F (1988). *Le Sport en otage*. Paris: éd. De La Table Ronde.

² Barthes, R. (2004) *Le Sport et les hommes*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, p.65.

³ Veblen, T. (1899). *The Theory of the Leisure Class*. New York : Macmillan Company.

⁴ Baudrillard, J. (1968). *Le Système des objets : la consommation des signes*. Paris : Gallimard.

Toutes les activités humaines sont devenues des biens de consommation. Le loisir mais aussi le corps n'y échappent pas. Ainsi, l'obligation, pourtant intime, de prendre soin de son corps a donné naissance à un marché de la forme relayé à grands renforts de publicité (Kaufmann¹, 2005). Le message publicitaire est fondé sur une mythologie dont Roland Barthes a démonté les mécanismes sémiologiques (Barthes², 1957). C'est la raison majeure du succès de la publicité : elle est le supporter acharné du « *Moi* », elle le vide et le remplit de désirs qu'il revendique alors comme siens. Marx appelait cela l'aliénation.

La réduction du loisir et du sport à une simple consommation a été maintes fois dénoncée (Caillat³, 1989 ; Baillette & Brohm⁴, 1995 ; Mothé⁵, 1999). Il ne faudrait pas toutefois l'exagérer, sous peine de refuser l'accès à un plus grand nombre de pratiques réputées autrefois onéreuses ou réservées à une catégorie restreinte de la population (Le Joliff⁶, 1981). L'industrie du tennis a ainsi permis l'abaissement des coûts des raquettes, la télévision a facilité la diffusion d'un spectacle partagé par un plus grand nombre. La fonction économique du loisir est ambivalente. Le loisir, par les dépenses qu'il suscite sert le système marchand, et le tennis comme les autres sports n'y échappe pas, notamment à partir de 1967, quand le tennis s'ouvre à l'ère « *open* », en acceptant dans les compétitions prestigieuses les joueurs professionnels et dans leur sillage les entreprises (Heimermann⁷, 1982). Il s'y oppose quand il permet le développement et la promotion de l'individu dans ses aspects désintéressés (Dumazedier⁸, 1950 ; De Roubin & Gerbault⁹, 1978). Pratiquer le tennis, c'est le plaisir de se dépenser, de se maintenir en forme. Il peut combiner un aspect ludique, et l'expression de capacités physiques, techniques en fonction du tempérament de chaque joueur. Ces deux aspects opposés, consommation et épanouissement de soi, cohabitent dans la pratique du tennis. De leur évolution dépendra le loisir de demain. Ne réduisons pas le loisir sportif à une société de consommation, et retenons le possible développement de pratiques personnelles à forte valeur ajoutée.

¹ Kaufmann, J-C. (2005). *Le Corps dans tous ses états : corps visible, corps sensible, corps secret*. In : *Un corps pour soi* (Sous la dir. de P.Duret et D. Le Breton), Paris : Presses Universitaires de France. p 67-84.

² Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris : Seuil.

³ Caillat, M. (1989). *L'Idéologie du sport en France*. Paris : les éditions de la Passion.

⁴ Baillette, F. & Brohm, J-M. (1995) *Critique de la modernité sportive*. (Sous la dir.de). Paris : les éditions de la Passion.

⁵ Mothé, D. (1999). *Le Temps libre contre la société*. Paris : éd. Desclée de Brouwer.

⁶ Le Joliff, G. (1981). *Le Sport est à tout le monde*. Paris : Editions Sociales.

⁷ Heimermann, B. (1982). *L'Internationale du tennis, les vedettes, les publicitaires, le marché mondial*. Paris : Ramsay.

⁸ Dumazedier, J. (1950). *Sport, moyen de culture. Regards neufs sur le sport*. Paris : Seuil.

⁹ De Roubin, O. & Gerbaud, C. (1978). *Le Tennis naturel*. Paris : Ed. Alta.

1.2.2 LOISIR SPORTIF : IDENTITÉS COLLECTIVES ET INDIVIDUELLES

Le spectacle et la pratique sportive emblématique des identités collectives

Comme le théâtre, la rencontre sportive est bel et bien un spectacle. Dès lors, il ne se conçoit pas sans les spectateurs. La coupe du Monde de football en 1998 et la victoire de la France ont ainsi engendré un grand moment de ferveur populaire. 75,6% des Français ont suivi à la télévision le triomphe des Bleus au Stade de France. Plus de un millions et demi de personnes sur les Champs Elysées, des manifestations de liesse dans les hameaux les plus reculés, du jamais vu depuis la Libération ! Ce qui a surpris dans l'euphorie de la Coupe du Monde, c'est la manifestation simultanée d'un patriotisme que l'on croyait oublié autour d'une équipe « *black-blanc-beur* » qui incarnerait un modèle démocratique idéal et un exutoire aux frustrations d'une société où les inégalités sont sans cesse dénoncées. Modèle encore fragile, si l'on se réfère aux récentes manifestations des banlieues de novembre 2005. Les compétitions sportives sont devenues en moins de trente ans un rite civique central qu'aucun homme politique ne saurait manquer, en bonne place dans les tribunes, acclamant comme tout à chacun le nom des joueurs portant les couleurs nationales. Vaste rite syncrétique, la communion sportive par le biais de la télévision a ainsi fédéré de multiples formes d'adhésion collective (Mendras & Duboys Fresney¹, 2004).

Pour Christian Bromberger, le football apparaît comme un « *jeu profond* » qui condense et théâtralise les valeurs fondamentales du monde contemporain (Bromberger², 2005). Comme les autres sports, il exalte le mérite, la performance, la compétition entre égaux ; il affiche avec éclat, par le truchement de ses vedettes, que dans nos sociétés, les statuts ne s'acquièrent pas à la naissance mais se conquièrent au fil de l'existence. Tout autant que la performance individuelle, il valorise le travail d'équipe, la solidarité, la division des tâches, la planification collective à l'image du monde industriel dont il est historiquement le produit (Bromberger³, 2004). Sur le terrain, chaque poste nécessite la mise en œuvre de qualités spécifiques, si bien que les spectateurs dans leur diversité,

¹ Mendras, H. & Duboys Fresney, L. (2004) *Français, comme vous avez changé*. Paris, éd.Tallendier.

² Bromberger, C. (2005). Le Football comme drame philosophique. In : La ferveur sportive, *Le Nouvel Observateur* (Hors série, octobre 2005), 22-27.

³ Bromberger, C. (2004). *Football, la bagatelle la plus sérieuse du monde*. Paris : Pocket.

peuvent trouver là une palette contrastée de possibilités identificatoires (Suaud & Faure¹, 1998).

Le taylorisme a poussé à son point extrême la rationalisation de l'ergonomie du geste technique. Il est amusant de noter que Taylor, inventeur de la rationalisation du travail humain, par le chronométrage, remporta le championnat américain de tennis en double, deux ans avant d'obtenir son diplôme d'ingénieur à l'Institut Stevens. En tant que joueur de tennis, il s'intéressa beaucoup au perfectionnement des performances sportives. Il inventa un nouveau modèle de raquette et expérimenta de nouveaux matériaux de sol (Dubreuil², 1958). On voit bien ici à l'œuvre la pratique sportive comme processus analogique ou homologique d'une société fondée sur les valeurs du travail, de la production et du rendement (Brohm³, 1993 ; Gleyse⁴, 1995 ; During⁵, 1999). Les normes et les valeurs du sport servent de références pour ses vertus d'esprit d'entreprise et de dynamisme productif. L'équipe sportive devient un modèle d'identité et d'efficacité dans l'action collective organisée, à la « japonaise », soudée, performante. L'esprit sportif symbolise l'effort de conquête, la prise de risque, la persistance, et la rationalisation de l'organisation. Le sport est devenu un état d'esprit, un mode de formation du lien social. Le « coaching », terme emprunté au monde sportif est actuellement à la mode dans le management et joue subtilement sur cette métaphore de la gestion d'une équipe sportive (Lafon & Villepreux⁶, 2004 ; Brunel⁷, 2005 ; Devillard⁸, 2005 ; Angel & Amar⁹, 2005).

La pratique sportive : un marqueur identitaire

Le souci corporel et le modèle sportif s'imposent en support privilégié d'expressions identitaires, quels que soient les niveaux et les formes de pratiques

¹ Suaud, C. et Faure, J.-M. (1998). Football et Sociétés. *Sociétés et représentation*. 8. Paris, CREDHEES.

² Dubreuil, H. (1958). Des Robots et des hommes, l'oeuvre et l'influence de l'ingénieur Taylor. Paris. Cité par J. Du mazedier dans *Cahiers internationaux de sociologie*. Vol XXVIII (7^{ème} année, 1960), 101.

³ Brohm, J.M. (1993). *Les Meutes sportives : critique de la domination*. Paris : L'Harmattan.

⁴ Gleyse, J. (1995). *Archéologie de l'éducation physique au XXe siècle en France*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁵ During, B. (1999). Activités physiques, travail et modèles. In : *Histoire culturelle des activités physiques – XIXe et XXe siècles*. Paris : Vigot. p 71-101.

⁶ Lafon, V. & Villepreux, P. (2004). *Envoyez du jeu ! Le management du changement à l'école du rugby*. Paris : Pearson éducation.

⁷ Brunel, V. (2005). *Les Managers de l'âme*. Paris : La Découverte.

⁸ Devillard, O. (2005). *Coacher : efficacité personnelle et performance collective*. Paris : Dunod.

⁹ Angel, P. & Almar, P. (2005). *Le Coaching*. Paris : Presses Universitaires de France (Coll. Que Sais-je ? 3724).

examinées (Fauché, Callède & al¹, 1995). C'est l'un des traits majeurs de ce fait culturel caractéristique du XX^e siècle. Si, au début de ce siècle, pratiquer un jeu sportif était à la mode, réservé à un groupe social restreint, aujourd'hui pratiquer un sport régulièrement est considéré comme une nécessité pour acquérir et conserver un équilibre de vie (Stat-Info², Ministère de la Jeunesse, des Sports, et de la Vie Associative, 2004). En corrélation, l'offre sportive s'est considérablement élargie, et le vaste domaine des pratiques sportives de loisir montre une multiplicité des appartenances et des différenciations qui se sont renouvelées et se sont complexifiées au cours de ces dernières décennies.

Du sport institutionnalisé fortement structuré et hiérarchisé aux pratiques corporelles totalement informelles en passant par des formules intermédiaires, les modes d'organisation de l'offre sportive s'efforcent de répondre à la diversité des projets et besoins sportifs, et tiennent compte de plus en plus de la sensibilité des pratiquants (Waser³, 2001). Ces évolutions dans les pratiques sportives et les attentes vis-à-vis du sport reflètent les tendances de fond de la société, observées depuis le début des années quatre vingt dix. Les Français se préoccupent moins de compétition et de performance, mais se soucient plus de l'apparence corporelle, davantage de convivialité et de valeur d'usage, notamment les femmes (Stat-Info⁴, Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la vie Associative, 2004). Ce que le sportif cherche plus aujourd'hui, c'est une nouvelle façon de construire son projet sportif caractérisé par trois tendances lourdes. Une exigence d'autonomie personnelle, notamment pour fixer son «*projet d'action*», son activité, ses buts, ses objectifs, son intensité, sa fréquence, son mode d'apprentissage individuel ou «*guidé*», son mode de sociabilité (seul ou en groupe). Un désir de réalisation de soi, dans le souci d'apprendre et de se perfectionner, de se confronter ou de s'évader, de s'intégrer ou de se distinguer. Un nouveau rapport à l'environnement et à la nature. On assiste donc à une évolution sensible et à une diversification considérable des projets sportifs.

Se manifeste ainsi un certain engouement pour des disciplines nouvelles, en même temps qu'apparaissent de nouvelles manières de pratiquer les sports traditionnels. Le souci du corps, de son apparence juvénile, de son entretien, de son expressivité devient plus marqué, notamment dans le développement des pratiques de la «*forme*» (Irlinger &

¹ Fauché, S., Callède, J.-P. & al (1995). *Sport et Identités*. Paris : L'Harmattan

² Stat-Info, 04-07 (novembre 2004) Les Femmes dans la pratique sportive licenciée en 2002. Bulletin Stat-Info, Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative, www.jeunesse-sports.gouv.fr.

³ Waser, A-M. (2001). Les Randonnées parisiennes : la rue comme lieu d'expression du changement ? In : *Glisse urbaine* (Sous la dir. d' A. Loret et A-M. Waser) . *Revue Mutations*. 205, 82-98.

⁴ Stat-Info, 04-04 (octobre 2004) Sport et culture marchent de concert. Bulletin Stat-Info, Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative, www.jeunesse-sports.gouv.fr.

al¹, 1990). Le développement des pratiques d'entretien physique offre aux adultes l'occasion de repousser les signes de la vieillesse par le travail sur la minceur et la plastique musculaire (Roussel², 2000). Dans les motivations annoncées par les personnes interrogées dans l'enquête Insep de 1999, le mot détente a été cité à 92%, suivi par bien-être à 91%, puis santé à 81% (Mignon & Truchot³, 2001). La « pleine nature » favorise une prolifération de « machines ludiques » originales, conçues par les sportifs eux-mêmes: surfs, planches à voile, deltaplanes, parapentes, etc. Ces jeux d'instabilité, de vitesse et de vertige, exploitant, dans de nouveaux espaces, de nouvelles énergies. Cette nouvelle culture sportive, appelée « *culture fun* », souligne avec plus d'acuité à travers ses pratiques une mise en jeu où priment l'intelligence et la capacité d'adaptation du corps véhiculé dans des milieux complexes, mouvants, incertains (Pociello⁴, 1995). S'instaurent aussi de nouveaux modes de sociabilité, qui traduisent moins la montée d'un individualisme strict que l'organisation de petits groupes de pairs, en réseaux, dans lesquels s'expriment une revendication d'indépendance et d'autonomie, un refus des types autoritaires d'encadrement, une quête – même partielle et éphémère – d'identité (Loret⁵, 1995). Se dessine ainsi une transformation du système des pratiques selon un double processus de « massification » et de « diversification » dont le développement des courses sur route peut être le symbole :

« Activité sportive et ludique à la fois, la course à pied accueille paradoxalement les plus solitaires et les plus grégaires...ce solitaire est tout entier tourné vers une passion qui satisfait un désir de bien-être corporel et psychique ou, s'il vise une épreuve sportive, qui répond aux exigences d'un programme d'entraînement. D'autres au contraire recherchent la convivialité de la course...les groupuscules de coureurs sont autant de creusets de sociabilité où s'instaurent des liens d'une nature particulière ». (Segalen⁶, 1998)

De plus on assiste à une féminisation vigoureuse quoique différentielle des activités, et la recherche, par les citoyens, de formes d'organisation à faibles contraintes, avec des activités proches de la nature. La tendance à l'individualisation ou, mieux, à « l'individuation » des pratiques, et de leur mode d'appropriation plus ludique, semble être

¹ Irlinger, P., Louveau, C. & Metoudi, M (1990). L'Activité physique, une manière de soigner l'apparence. *Données sociales de l'Insee*, 269-272.

² Roussel, P. (2000). *Le Corps féminin culturiste*. Thèse STAPS, Marseille.

³ Mignon, P. & Truchot, G. (2001). La France sportive. Premiers résultats de l'enquête « Pratique sportive 2000 ». In *STAT-Info*.01-01 (bulletin de statistiques et d'études du Ministère de la Jeunesse et des Sports).

⁴ Pociello, C. (1995). *Les Cultures sportives*. Paris : Presses Universitaires de France..

⁵ Loret, A. (1995). *Génération glisse- dans l'eau, l'air, la neige...La révolution du sport des années « Fun »*. Paris : éd. Autrement.

⁶ Segalen M. (1998). Courses passions : de l'ascétisme à la fête. In : *Passions ordinaires* (Sous la dir. de Christian Bromberger). Paris : Bayard. p. 409.

une tendance forte, aussi bien dans les pratiques à tendance hygiénique et conviviale, que celles plus orientées vers la performance et le dépassement de soi (Loth¹, 1995 ; Pociello², 1995 ; Augustin³, 2003). Dans le domaine du tennis, on observe depuis quelques années cette diversité dans la dynamique des demandes et offres sportives. Le golf a remplacé en partie le tennis dans l'espace des représentations et des pratiques distinctives. De nombreux tennismen se sont mis au golf, participant à un engouement pour une pratique plus proche de la nature, mais aussi plus onéreuse et distinctive (Renaud & Rollan⁴, 1995). Pour endiguer la baisse des licenciés, la fédération Française de tennis propose une gamme de stages « évolutifs » ciblée sur trois composantes : Un tennis « ludique », un Tennis « Santé », un Tennis « Compétition et perfectionnement technique ».

Les manières de jouer au tennis, de choisir son club, de s'habiller, de choisir son matériel, de gérer sa pratique sinon son parcours, sont des signes distinctifs ou des marqueurs par lesquels on affirme son identité de tennisman, montrant par là une grande diversité d'engagement et de projet (Suaud⁵, 1985 ; Waser⁶, 1996).

1.2.3 LA PRATIQUE DU TENNIS COMME PROJET DE FORMATION DE SOI

Un engagement important pour un plus grand nombre

L'enquête menée en juillet 2000, par le Ministère de la Jeunesse et des Sports et l'INSEP⁷, recense 36 millions de personnes, soit 83% de la population âgée de 15 à 75 ans, qui déclarent avoir pratiqué au moins une activité physique au cours de l'année (englobant les pratiques occasionnelles), et 48% qui annoncent une pratique régulière (au moins une fois par semaine). Parmi ces assidus, 63% font du sport plus d'une fois par semaine et 24% au moins trois fois. Selon les enquêtes du Ministère de la Culture, répétées

¹ Loth, J-P. (1995). De plus en plus de pratiquants, de moins en moins de licenciés. In *Revue EPS*. 253 (mai/juin 1995), 57-58.

² Pociello, C. (1995). Imageries, valeurs et mythes sportifs dans la culture contemporaine. In : *Les cultures sportives*, Paris : Presses Universitaires de France. p.263-278.

³ Augustin, J-P. (2003). Assiste-t-on vraiment à un rejet de la culture sportive traditionnelle ? In : *Education physique, sport et loisir* (Sous la dir. de T.Terret). Montpellier : AFRAPS. p 325-351.

⁴ Reneaud, M. & Rollan, F. (1995). *Tennis, pratiques et société*. Bordeaux, MSH Aquitaine. p 84.

⁵ Suaud, C. (1985). *La Diffusion du tennis : démocratisation ou différenciation ? Le système des clubs de tennis dans l'agglomération nantaise*. Document ronéotypé, département de sociologie, LERSCO – CNRS, Université de Nantes. 53p.

⁶ Waser, A-M. (1996). La Crise du tennis. *Revue EPS*. 258, 75-77.

⁷ *Bulletin de statistiques et d'études* – mars 2001 – auprès d'un échantillon de 6526 personnes représentatif de la population âgée de 15 ans à 75 ans révolus - Ministère de la Jeunesse et des Sports. P1

à intervalles réguliers en 1973, 1981, 1989 et 1997, on peut prendre acte de cette évolution constante pour une pratique physique régulière, concernant plus de français :

Une pratique physique plus régulière selon les enquêtes du Ministère de la Culture de 1973 à 1987¹.

Activités physiques pratiquées au cours des douze derniers mois	1973	1981	1989	1997
De l'Education physique, de la gymnastique, du footing ➤ Ont pratiqué régulièrement	11.4%	17.3%	20%	21%
Une autre activité physique ➤ Ont pratiqué régulièrement	9%	12.9%	12%	16%

Evolution en % de l'engagement dans l'activité physique de 1999 à 2004
(Source INSEE²)

Ont pratiqué	Pratique au long d'une année	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Oui	Régulièrement	27	28	29	30	31	32
	De temps en temps	9	9	9	10	10	9
	Seulement à certaines périodes	6	6	7	5	6	6
Non		58	57	55	55	53	53

La segmentation des pratiquants de tennis faite par l'enseigne Décathlon est à ce titre révélateur. Il y a le joueur « *Loisir* » qui pratique de temps en temps en famille ou avec des amis, lors de week-end ou en vacances. Le joueur « *Régulier* » qui joue une ou deux fois par mois, avec une fréquence variable selon les saisons. Le joueur « *Intensif* » qui joue une fois par semaine ou plus, exigeant dans le choix de son matériel.

Dans cette pratique intensive, on note au niveau du tennis une augmentation sensible du nombre de classés. Ce niveau nécessite une préparation physique et technique, et un entraînement adapté selon le classement atteint et de l'époque considérée. Un joueur de deuxième série aujourd'hui a une préparation intensive, alors qu'il y a encore une quarantaine d'année on pouvait encore espérer atteindre le niveau de première série, sinon le niveau international, en ne négligeant pas ses études. Depuis plusieurs décennies le haut

¹ Sources enquête du Ministère de la culture sur les pratiques culturelles des Français- Documentation Française.

² INSEE, Enquête permanente sur les conditions de vie des Ménages. Indicateurs sociaux d'octobre 1999 à octobre 2004, selon un panel constitué de personnes de 15 ans et plus.

niveau exige une préparation quasi professionnelle, et sort du cadre de la sociologie du loisir pour intéresser la sociologie du travail.

Nombre de joueurs classés par rapport au nombre de licenciés de 1972 à 2004 (Source FFT)

Année	Nb licenciés	Nb clubs affiliés	Nb classés	% Classé / nb licencié
1972	224 442		5 382	2,40
1982	1 055 955	6 500	100 000	9,47
1992	1 317 319	10 111	255 000	19,36
2002	1 067 755	8 937	284 024	26,60
2004	1 065 531	8 661	287 527	26,98

La pratique sportive moyen de culture

N'oublions pas la finalité existentielle de cette pratique sportive qui lui donne tout son sens. La pratique sportive a des retombées sur le développement personnel et social, la santé et le bien-être, la culture, l'éducation. Le sport contribue au développement de la personnalité de même qu'au développement physique et social des individus (Thill¹, 1975). Il développe non seulement l'estime de soi dans la pratique, mais il peut aussi contribuer à affronter des problèmes personnels et sociaux rencontrés dans la vie collective et associative (Fodimbi², 2000). De nos jours, l'engagement sportif est de plus en plus reconnu comme un outil influent de développement personnel et social. Dans plus de trois quarts des cas, le plaisir et la santé sont à l'origine des choix des activités.

Faire de la randonnée, jouer, pratiquer assidûment un sport, tout cela s'apprend. Ces acquisitions de compétence sont souvent inconscientes, et pourtant elles capitalisent des expériences dans ce que les allemands appellent « Bildung ». Le terme « Bildung » qui n'a pas d'équivalent dans la langue française implique non seulement les connaissances et compétences mais également les valeurs, l'éthique, la personnalité, l'authenticité, sinon une manière de s'éprouver et de faire (Von Hentig³, 1996). Pratiquer le tennis, c'est apprendre à agir, à maîtriser différents paramètres d'ordre sensori-moteur, c'est apprendre à s'adapter à des situations changeantes, c'est apprendre à coopérer ; ce que l'on pourrait appeler aujourd'hui des compétences non formelles. Tout le monde détient un capital de connaissances théoriques et pratiques. En mettant à jour ces référentiels de compétences

¹ Thill, E. (1975). *Sport et personnalité*. Paris : Editions Universitaires ; J-P. Delarge.

² Fodimbi, M. (2000). Sport et intégration. In : le Sport en France, *Notes et Etudes documentaire ; 5112* (Sous la dir. de Pierre Arnaud). Paris : La Documentation Française.

³ Von Hentig, H. (1996). *Bildung : ein Essay*. Basel : Weinheim.

non formelles dans les pratiques de loisir, il est possible d'imaginer à l'avenir un arbre des compétences réunissant aussi bien les compétences formelles acquises à l'école, que celles informelles plus souvent produites dans la vie quotidienne et les loisirs (Authier & Levy¹, 1996).

On peut imaginer à fortiori qu'une pratique sportive assidue participe à la formation de l'individu dans l'acquisition de compétences transversales par une attitude réflexive sur soi, sur les autres, les normes et les valeurs, et un apprentissage à la prise de décision et de responsabilité. C'est un apprentissage par la réflexion sur l'action qui peut être transférable dans d'autres temps sociaux. Le transfert d'apprentissage dépend d'une part de la qualité du contenu des connaissances acquises et, d'autre part, des contraintes des autres domaines où elles sont susceptibles de s'appliquer. La problématique du " *transfert de connaissances* ", entre savoirs informels et capitalisation de connaissances, renvoie à celle des savoirs scolaires et l'adéquation des connaissances enseignées avec les situations dans lesquelles on est amené à les utiliser (Mendelsohn², 1996).

Pour des individus, la pratique du tennis s'apparente à une propédeutique de ce monde en transformation. Cette fonction possible du loisir est la plus ambitieuse, et la moins bien partagée. La plus ambitieuse car elle suppose qu'en complément du travail et des tâches familiales, l'individu ait gardé suffisamment de motivation et de temps pour se lancer dans des activités susceptibles de participer à son développement culturel. Par le choix de pratiques amateurs, dans le domaine sportif ou artistique, l'individu trouve des opportunités de développement personnel complémentaire concourant à une amélioration physique ou mentale. Le loisir dans sa fonction de développement permet l'expression de nouvelles valeurs et une polyvalence de compétences, comme l'autonomie, l'hédonisme, la créativité, la convivialité, la sociabilité et l'altruisme.

Un moyen inégalement partagé

Comme l'indiquent de nombreuses statistiques, cette recherche personnelle de développement est liée en partie au niveau d'instruction et aux habitudes acquises par l'éducation (Colangeon, Menger & Roharik³, 2002). Aspiration différente selon les moyens financiers disponibles. Les dépenses destinées aux loisirs étant quatre à cinq fois plus élevées

¹ Authier, M. & Levy, P. (1996). *Les Arbres de connaissances*. (2^{ème} édition). Paris : La Découverte,

² Mendelsohn, P. (1996). Le Concept de transfert. In : *Le Concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue* (Sous la dir. de Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y.). Lyon : CRDP. p 11-20.

³ Colangeon, P., Menger, P-M. & Roharik, I. (2002). Les Loisirs des actifs : un reflet de la stratification sociale », in *Economie et statistiques*, 352-353. Paris : INSEE.

chez les cadres supérieurs, que chez les ouvriers, salariés agricoles et employés (Herpin & Verger¹, 1999). Inégalités sociales, renforcées par les obstacles culturels que représentent certaines pratiques pour une majorité de la population. L'obstacle culturel étant dû principalement à un manque de formation initiale. De même que l'école profite aux « héritiers » évoluant dans un contexte socioculturel favorable, les loisirs culturels sont plus souvent l'apanage des personnes les plus cultivées de la société. La plupart des loisirs actifs supposant une certaine initiative sont plutôt pratiqués par les individus appartenant aux catégories socioprofessionnelles ayant un fort capital culturel ou économique (Muller², 2005). On constate que ceux qui assument des fonctions de responsabilité réclamant initiative et engagement personnels sont beaucoup plus orientés vers des loisirs actifs et pluriels. Il y a donc une certaine transposition des capacités et compétences que l'on peut développer dans son travail vers la sphère des loisirs, et inversement. En ce qui concerne le loisir sportif, les inégalités d'accès sont persistantes, même si on peut observer un léger resserrement selon les variables d'âge, de genre, de niveau de formation et de ressources sociales.

- **La variable « âge »**

Pendant très longtemps, l'âge a constitué le facteur le plus important de variation du taux de pratique. Quelque soit le pays on peut constater que la pratique décroît régulièrement avec l'âge, la chute étant notable à la fin de la scolarité. Néanmoins, depuis un certain nombre d'années, les « seniors », retraités actifs investissent certaines activités et dynamisent les fédérations. Notons que peu de sociologues se sont intéressés à ce phénomène du vieillissement dans la pratique sportive (Feillet³, 1997), alors qu'un grand nombre de « seniors » (Hommes et Femmes) s'adonnent de plus en plus à une pratique régulière à un âge avancé, comme on peut le constater dans le tennis à l'aide du tableau suivant :

¹ Herpin, N. & Verger, D. (1999). Modes de vie et consommation en France de 1980 à 1996. In : *Données sociales 1999*. Paris : INSEE, 316-323.

² Muller, L. (2005). Pratique sportive et activités culturelles vont souvent de pair. *INSEE Première*. 1008, (mars).

³ Feillet, R. (1997). Représentation du corps, vieillissement et pratiques sportives. *STAPS*. 42, 33-45.

Evolution du taux de pratique sportive en fonction de l'âge entre 1994 et 1999 « Au moins une fois par semaine »¹ (en %)

Catégorie d'âge	Année sportive 1999	Année sportive 2000	Evolution
Plus de 55 ans	50 354 (36 592 H)	52 323 (37 775 H)	+ 3.91%
Plus de 65 ans	12 680 (8 390 H)	13 639 (8 990 H)	+ 7.56%
Plus de 70 ans	7 805	8 299	+ 6.33%
Ensemble	1 010 602	1 048 328	+ 3.73%

• **La pratique féminine**

L'autre variable discriminante a été longtemps le genre. Les femmes ont toujours eu un taux de pratique inférieur à celui des hommes. Pour expliquer un tel clivage au sein du sport, il est souvent fait appel à l'histoire, aux stéréotypes et représentations culturelles (Louveau², 1986 ; Davisse & Louveau³, 1998). Comme pour l'âge, dans ce domaine également les chiffres ont évolué. Les femmes se sont plus fortement investies au cours des dernières décennies. Néanmoins une forte disparité continue à exister pour les seniors vétérans, comme l'illustre le tableau suivant :

Tableau montrant en % l'écart du taux de pratique physique entre les hommes et les femmes en 2003 (Source INSEE⁴)

	Taux de pratique sportive (Personne ayant déclaré pratiquer au moins une activité physique et sportive dans l'année)				
	15 à 29 ans	30 à 39 ans	40 à 49 ans	50 à 59 ans	60 à 69 ans
Homme	90	88	85	75	72
Femme	86	80	73	64	48
Ecart H/F	+ 4%	+ 8%	+12%	+11%	+24%

Un certain nombre de recherches ont été menées aux Etats-Unis sur les déterminants sociaux de la pratique sportive féminine, et depuis peu encouragées par les pouvoirs publics

¹ Source MJS

² Louveau, C. (1986). *Talons aiguilles et crampons alu... : les femmes dans les sports de tradition masculine*. Paris : INSEP-SFSS.

³ Davisse, A. et Louveau, C. (1998). *Sports, école et société : la différence des sexes*. Paris : l'Harmattan.

⁴ Source INSEE, Enquête « Participation culturelle et sportive », mai 2003.

au niveau européen. Les facteurs « niveau de diplôme » ou « revenu du ménage » semblent intervenir de façon plus nette pour les femmes (Mignon & Truchot¹, 2001).

Le tennis féminin, dans le système des sports a une place historique à part. C'est une pratique sportive qui a été tolérée et encouragée pour les femmes : une des rares épreuves féminines aux jeux Olympiques de Paris de 1900. Depuis que l'on dispose de statistiques sur ce point précis, on remarque une certaine constance du nombre de femmes licenciées, autour de 33%. La fédération Française de Tennis a la particularité d'être la plus importante en nombre de femmes licenciées.

Tableau montrant la proportion des femmes dans le nombre de licenciés à la FFT de 1960 à 2004 (Sources FFT)

% de femmes licenciées à la FFT de 1960 à 2000²		
	Nombre licences	% nb licenciées
1960	71 118	33
1970	167 110	33.3
1980	801 054	38.6
1990	1 363 962	33.5
2000	1 048 328	34.4
2004	1 065 531	32.2

- **La catégorie sociale d'appartenance**

Objet d'investigation sociologique « obligatoire » des années 70 au niveau international, beaucoup d'études se sont intéressées à la pratique sportive selon les classes sociales au plan quantitatif et qualitatif (Thomas³, 1983 ; Defrance⁴, 1995 ; Duret⁵, 2001). Günther Lüschen en Allemagne fut un des premiers à établir une échelle de prestige social des disciplines (Lüschen⁶, 1962). L'hypothèse est que chaque catégorie sociale s'investit

¹ Mignon, P. ; Truchot, G. (2001). La France sportive : premiers résultats de l'enquête "pratiques sportives 2000", *Stat-Info*.01-01 (mars 2001), 4.

² Source Fédération Française de Tennis

³ Thomas, R. (1983). *Sociologie du Sport*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁴ Defrance, J (1995). *Sociologie du Sport*. Paris : La Découverte.

⁵ Duret, P. (2001). *Sociologie du Sport*. Paris : Armand Colin.

⁶ Lüschen, G. (1962). Sports et stratification sociale, *Revue de l'Education physique*, Vol. II, 22.

prioritairement dans certaines pratiques (Bourdieu¹, 1984). Les facteurs liés à l'habitus social peuvent expliquer les variations de pratique trouvant leur origine dans les divergences de perception de profit symbolique, autant que dans les disparités des coûts économiques. Les membres des classes populaires ont un rapport au corps différent de celui des membres des classes favorisées (Pociello², 1981). Il semblerait que les écarts observés dans des enquêtes récentes, tant par l'âge, le sexe et la CPS s'estompent depuis quelques années, même si les tendances restent marquées, notamment avec le niveau de diplôme (Muller³, 2003) :

Pratique sportive en 1999 « Au moins une fois par semaine » selon la catégorie sociale (en%, Source MJS⁴)

Catégories sociales	1999
Cadres	41%
Employés	30%
Retraités	24%
Ouvriers	23%
Inactifs (autres que retraités)	22%
Agriculteurs exploitants	17%
Moyenne ensemble	32%

Les représentations sociales d'un loisir actif à forte valeur ajoutée

Un autre moyen d'appréhender la signification des loisirs et son importance consiste à comprendre et à évaluer la manière de se représenter et de s'occuper de ses loisirs (Teboul⁵, 2004). Pour de plus en plus d'individus, certes issus des milieux favorisés, la revendication à un temps de loisir est de plus en plus forte. Il ressort également de l'analyse de différentes enquêtes que les Français ne souhaitent pas investir toute leur énergie dans le travail et expriment le souhait d'équilibrer leur investissement professionnel par d'autres activités, ayant notamment trait aux loisirs (Huet & Saez⁶, 2002). Le temps du plaisir attaché aux loisirs, de la pleine satisfaction de soi-même, n'est

¹ Bourdieu, P. (1984). Comment peut-on être sportif ? In : *Questions de sociologie*. Paris : éd. de Minuit, p. 173-195.

² Pociello, C. (1981). *Sport et société*. Paris, Vigot.

³ Muller, L. (2003). La Pratique sportive des jeunes dépend avant tout de leur milieu socioculturel. *INSEE Première*.932,(novembre 2003).

⁴ Source MJS, ibid

⁵ Teboul, R. (2004). *Culture et loisirs dans la société du temps libre*. La Tour d'Aigues : éd. de l'Aube.

⁶ Huet, A. & Saez, G. (2002). *Le Règne des Loisirs*. Paris : éd. de l'Aube/Datar.

pas seulement un complément du travail et des autres tâches sociales, puisqu'il a une valeur existentielle (Viard¹, 2002). On peut imaginer dans le projet d'une vie, une dissociation entre un projet social où il faut gagner sa vie, et un projet personnel ouvert sur des passions personnelles. Le loisir sécrète des valeurs nouvelles qui complètent ou s'opposent au travail. Il importe de dépasser les relations purement utilitaires par des relations spontanées, de concilier une morale des contraintes et celle de l'expression de soi. Sur le plan de la finalité, le caractère désintéressé du loisir est le corollaire de son aspect libérateur. Il n'est soumis à aucune fin lucrative, même s'il est dépendant d'un contexte économique, il n'a pas une vocation purement utilitaire comme les obligations domestiques, et est peu sensible au déterminisme idéologique comme les devoirs spirituels ou politiques. Le loisir se définit en fonction des aspirations et des besoins de l'individu. C'est le choix d'une pratique autodéterminée. Cette recherche d'un état de satisfaction est de nature hédoniste, parfois en opposition à des activités chronométrées et organisées. Le loisir devient un temps favorable pour concrétiser et développer les potentialités de chacun, en donnant accès à un libre dépassement de soi-même et à l'épanouissement d'un pouvoir créateur en contradiction ou en harmonisation avec les valeurs dominantes des autres temps sociaux, afin de tenter une aventure personnelle. Ces fonctions psychosociologiques peuvent s'exercer aujourd'hui dans les différentes périodes de temps libérées par le travail et les autres tâches domestiques. La montée en puissance de l'appropriation de ce temps par l'individu pour un plus grand nombre est la nouveauté des sociétés contemporaines. Mais parallèlement, on peut observer que ce temps est inégalement vécu. Il peut être vécu ou perçu comme un temps subi, un temps de consommation de loisirs abêtissants, voire un temps vide, et non comme un facteur de libération et de développement. Il faut résister, et refuser que le bénéfice du temps libre soit l'apanage des seuls marchands, et éviter que ce nouveau temps octroyé à l'individu ne soit aussi une source supplémentaire d'inégalités et de fractures sociales. La formation à l'école, et la formation permanente assistée des associations travaillant dans ce domaine devraient prendre en compte cette opportunité de formation non seulement pour le bien social escompté, mais aussi pour l'accès et le droit de tous à un développement personnel par le loisir, éventuellement complémentaire du travail. L'éducation au loisir doit prendre en compte tout ce qui relève du sensible et du plaisir, de l'imaginaire et du symbolique. D'autre part, elle doit tenir compte de l'inégalité d'accès aux loisirs notamment sportifs.

¹ Viard, J. (2002). *Le Sacre du temps libre : la société des 35 heures*. La Tour d'Aigues : éd. de l'Aube.

Comme le constatait Olivier Donnat lors de la dernière grande enquête du Ministère de la Culture, des différences se creusent au profit des plus instruits dans la pratique des sports individuels, du théâtre, de la lecture ou à la participation dans des associations socioculturelles (Donnat¹, 1998). Deux groupes sociaux, semblent se constituer aujourd'hui dans le domaine des pratiques culturelles de loisir. D'un côté, les novateurs, réconciliant Prométhée et Dionysos (Maffesoli², 1982). Ils allient pratiques de loisirs « *ipsatives* », hédonistes ou narcissiques, avec ouverture d'esprit sur les savoirs et une curiosité d'aller vers ce qui n'est ni évident ni familier. La priorité de ce groupe novateur est de s'approprier une culture et une démarche, qui allient disponibilité, plaisir, futilité et utilité. A l'inverse, un groupe social fragilisé, en repli sur soi, considère ce temps de loisir comme un temps « *mal vécu* » symbolisé par la solitude et l'agoraphobie. Antinomie voire anomie, que l'on retrouve dans des groupes sociaux qualifiés de « *pantouflards* » par Olivier Donnat, où on remarque la part importante prise par la télévision comme pratique de loisir d'intérieur majoritaire. Ces différences, sinon cette fracture sociale, notamment dans l'occupation du temps de loisir deviennent un réel souci de régulation sociale (Tronquoy³, 2003 ; Donnat⁴, 2003). Une société des loisirs n'est pas seulement une société de consommation, mais le développement de pratiques sociales et éducatives. Il importe alors, avant tout de former des esprits susceptibles de s'interroger sur le monde et sur eux-mêmes, doublés de citoyen aptes à débattre des enjeux sociaux, et ce dans tous les temps sociaux (De Foucauld⁵, 2002 ; Sue⁶, 2003). Une réflexion sur les liens entre savoirs, culture et société, ou encore entre savoirs et valeurs, est tout aussi importante que les savoirs eux-mêmes. Nous pensons, à l'instar d'une association comme « Peuple et Culture » que le temps de loisir sera un temps social fort où pourra émerger de nouvelles pratiques et conceptions en terme de formation et d'éducation. L'éducation, domaine longtemps réservé à l'école et à la famille, doit s'élargir à tous les temps sociaux, à tous les âges de la vie, et rendre pertinente une interrogation sur le concept d'autoformation aussi bien dans le domaine de l'entreprise et de la formation, mais aussi dans le champ des pratiques sportives de loisir.

¹ Donnat, O. (1998) *Les Pratiques culturelles des Français : enquête 1997*, Paris, La Documentation française.

² Maffesoli, M. (1982). *L'Ombre de Dionysos*. Paris : éd.Méridiens/Klincksieck.

³ Tronquoy, P. (2003). La Société française et ses fractures. In : *Cahiers français 314*, (mai-juin 2003). Paris : La Documentation française.

⁴ Donnat, O. (2003). *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris : La Documentation Française.

⁵ De Foucauld, J-B. (2002). *Les Trois cultures du développement*. Paris : éd. Odile Jacob.

⁶ Sue, R. (2003). *La Société civile face au pouvoir*. Paris : Presses de Sciences Politiques.

1.3 L'AUTOFORMATION : UN NOUVEAU BESOIN SOCIAL

1.3.1 LES CONDITIONS DE L'ÉMERGENCE DE CE BESOIN SOCIAL

L'émergence d'une société éducative tout au long d'une vie

Dans toutes les sociétés modernes, l'obsolescence des connaissances est si rapide, que la notion d'éducation permanente s'est peu à peu imposée. Ainsi en vient-on à l'idée non plus de prolonger, mais d'étendre une éducation d'un type nouveau, en cherchant pour chaque individu, chaque milieu, chaque matière la période la meilleure pour un apprentissage systématique, qu'il soit imposé, optionnel ou libre (Dumazedier¹, 1978 ; Gelot, Neyrat & Pélage², 2005). Chaque société avancée est à la recherche de nouveaux systèmes successifs cohérents et gradués de formation, de perfectionnement ou de recyclage des connaissances, des jeunes et des adultes. C'est ce qu'on appelle aujourd'hui l'éducation tout au long de la vie. Aujourd'hui, il ne s'agit plus uniquement d'enseigner et d'instruire mais bien d'apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être, apprendre à vivre ensemble. C'est l'avènement de l'acteur apprenant (Ruano-Borbalan³, 1998).

Les enjeux politiques liés à une économie du savoir

Nous sommes entrés de plain-pied dans une "société du savoir" ou une « économie apprenante ». En 1972, la commission internationale de l'UNESCO montrait qu'il était nécessaire de dépasser le concept d'éducation limitée dans le temps (âge scolaire) et dans l'espace (établissements scolaires). Dans le rapport de 1996, présidé par Jacques Delors, ce souci est renforcé par le défi que représente la société du savoir de demain (Delors⁴, 1996). L'entrée d'une grande partie du monde dans une économie de la connaissance et du savoir est caractérisée par la convergence de deux phénomènes. Le premier est l'accélération et l'intensification du rythme de circulation de l'information avec la sophistication des moyens de diffusion (Drucker⁵, 2000). Cette récente irruption dans les pratiques sociales

¹ Dumazedier J. (1978). La Société éducative et ses incertitudes. *Revue Education Permanente*, (Octobre 1978).

² Gélot, D. Neyrat, F. & Pélage, A. (2005). *Pour l'éducation permanente*. Paris : éd. Syllepse.

³ Ruano-borbalan, J-C. (1998). *Eduquer et former*, Paris : Ed. Sciences humaines, p.1.

⁴ Delors, J. (1996). L'Education, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation, pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors. Paris : Odile Jacob. p. 102.

⁵ Drucker, P. (2000). Internet...et au delà. *Le Monde des débats* (mars 2000), 13-15.

des systèmes électroniques de la communication vient stimuler les possibilités d'autoformation et de formation à domicile. La télévision par câbles, les magnétoscopes, les vidéodisques, et mini-ordinateurs ouvrent désormais des perspectives à la fois de divertissement et d'éducation et transforment en profondeur les conditions d'une éducation permanente quotidienne. Le deuxième phénomène est la reconnaissance du caractère stratégique du savoir et de la compétence, au niveau du sujet social, des organisations et des nations (Toffler¹, 1991). Ainsi l'autonomie est toujours plus recherchée dans le monde de l'entreprise qui sollicite une réactivité à tous les échelons du management.

Dans le développement des sociétés de l'information et du savoir, les choix professionnels des individus, leur parcours de formation deviennent de véritables démarches autonomes (Caspar², 1998). Aujourd'hui, face à une perpétuelle instabilité, chaque personne doit apprendre à négocier avec les innovations. Il ne s'agit plus seulement dans les entreprises de délivrer un produit de formation sous formes de connaissance stabilisées, mais bien de s'assurer de la construction d'un environnement « apprenant », porteur de performances accrues pour le salarié, lui même participant activement au développement de ses compétences et de sa qualification permanente.

Les notions d'apprentissage autodirigé, de développement personnel, d'arbre de connaissances, d'autoformation, de compétences non formelles, de société apprenante sont annonciatrices des enjeux sociaux et culturels qui configurent les sociétés post-modernes en développement (Unesco³, 2003). C'est à partir de ces enjeux sociaux et économiques, que le Conseil européen de Lisbonne des 23 et 24 mars 2000 a développé une politique éducative ambitieuse consistant à encourager les enfants et les jeunes gens à envisager un changement culturel dans lequel « l'apprentissage » restera une partie intégrante de leur mode de vie. Le processus de Lisbonne est de créer, d'ici 2010, dans l'ensemble de l'Union élargie une économie et une société solidement fondées sur la connaissance. Cet objectif a été depuis rappelé dans de nombreux conseils, et récemment dans les conclusions du Conseil européen du printemps 2005 soulignant que « *le capital humain est l'actif le plus important pour l'Europe* » (Conseil de l'Europe⁴, 2005). L'éducation devient le fondement de l'accomplissement personnel, de la croissance économique et de la cohésion

¹ Toffler, A. (1991). *Les Nouveaux pouvoirs : savoir, richesse et violence à la veille du XXIe siècle*. Paris : Fayard.

² Caspar, P. (1998). *Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation : Des entreprises parlent de leurs expériences*. (Sous la direction de P.Caspar). Paris : éd. d'organisation.

³ UNESCO (2003). *Glossaire de l'éducation des adultes en Europe*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'Education.

⁴ Conseil Européen (2005). Doc. 7619/05, point 34. *Journal officiel de l'Union européenne*.

sociale. C'est un facteur décisif pour surmonter l'exclusion des plus démunis et assurer un développement durable.

C'est un enjeu de domination ou de libération des individus, selon les usages qui en seront faits. Aujourd'hui, seules des minorités actives savent utiliser une partie de l'enseignement scolaire obligatoire et choisir des médiations éducatives en toute situation. Ils inventent, sans en avoir toujours conscience, les pratiques novatrices d'autoformation permanente capitales pour la formation de tous dans la société de demain (Le Meur¹, 1998). Cela devient un enjeu social d'apprendre, à tous, l'art d'appliquer les savoirs savants et pertinents à toute réflexion pour améliorer la vie quotidienne pendant les temps sociaux contraints et pendant tous les temps libérés.

Les notions de capital humain et de société apprenante

Le capital humain peut se définir comme l'ensemble des compétences, connaissances et qualifications acquises par les personnes à travers leur éducation, leur formation et leur expérience. Le niveau de formation explique, pour une grande part, le développement du taux de croissance dans les pays industrialisés (Moisan², 1994).

Avec la mondialisation des échanges et les innovations technologiques de plus en plus rapides, la tendance à favoriser la main-d'œuvre qualifiée en raison de l'évolution technologique et la libéralisation des marchés économiques, ont modifié le poids relatif du capital humain dans la performance économique. On doit à Gary Becker, la construction de ce concept dans les années soixante. Lauréat du prix Nobel, il a construit un modèle théorique sur ce mécanisme, que l'on a appelé la théorie du capital humain (Becker³, 1964). Selon cette approche, les mouvements d'accumulation du capital humain sont déterminés par des décisions individuelles, l'éducation en constitue la composante la plus significative (Nelson & Phelps⁴, 1966). Les mécanismes qui incitent les individus à investir dans l'éducation et la formation sont comparables à ceux qui amènent les entreprises à investir dans de nouvelles machines ou équipements. Les investissements individuels dans l'éducation représentent un coût, tant en termes de dépenses directes que de coût d'opportunité. En effet, le temps passé à étudier est du temps perdu pour le travail. Comme l'investissement en capital humain accroît les niveaux de productivité individuelle, les

¹ Le Meur, G. (1998). *Les Nouveaux autodidactes. Néo autodidaxie et formation*. Lyon : Chroniques sociales.

² Moisan, A. (1994). *L'Organisation apprenante pour une analyse en termes de construits sociaux*. Thèse de doctorat en sociologie du travail, CNAM.

³ Becker, G. (1964). *Human capital*. New York: Columbia University Press.

⁴ Nelson, R., and Phelps, E., (1966). Investments in Humans, Technological Diffusion and Economic Growth. *American Economic Review*.61, 139-162.

bénéfices de l'éducation sont égaux à la valeur actuelle des gains supplémentaires anticipés résultant de l'accroissement des niveaux de qualification.

Aujourd'hui, l'introduction des nouvelles technologies réhabilite les tâches individuelles comme composantes autonomes et non plus comme simples rouages de l'efficacité productive. En effet, les interventions sur les machines automatisées demandent la capacité à maîtriser le flou, l'aléa, le non prescrit dans l'activité productive. L'intelligence pratique s'en trouve revalorisée. Les savoirs d'expérience acquis par les adultes dans et par leur activité professionnelle favorisent le développement de pratiques d'autoformation. Formation et organisation se trouvent ainsi associées dans ce que l'on peut appeler une organisation qualifiante ou apprenante. Depuis les années quatre vingt, émerge une nouvelle conception des ressources humaines dans les entreprises. On préconise l'autonomie, la polyvalence et l'expression individuelle dans les cercles de qualité par exemple. Innover devient un élément central du succès des entreprises, avec une adaptation des salariés aux nouveaux outils, aux nouvelles pratiques et aux nouveaux modes d'organisation. La formation devient alors un enjeu capital afin de préparer les salariés à l'innovation (Alter¹, 1996); tel est l'enjeu de la formation sinon de l'autoformation aujourd'hui dans le monde industriel (Caspar², 1998).

Vers un secteur quaternaire

Roger Sue suggère que le secteur de la connaissance soit considéré comme un nouveau secteur de l'économie ou secteur quaternaire (Sue³, 1997). Il désigne le secteur des services immatériels tournés vers la création, la capitalisation et la transmission des connaissances. Il faut prendre conscience que nous assistons à un déplacement du centre de gravité de l'économie. Quand on observe les secteurs qui se développent le plus aujourd'hui, et surtout ceux qui ont un potentiel illimité de croissance, ce sont ceux de la santé, ceux de la formation, de l'éducation, de la culture, de l'environnement, des loisirs. Ce sont les grands secteurs qui aujourd'hui ont non seulement une présence mais un grand avenir. Du point de vue de l'histoire économique, on pourrait dire qu'on est passé, très rapidement, d'une économie de subsistance qui était essentiellement dominée par le secteur primaire agricole à une économie industrielle d'équipement, puis à ce qu'on a appelé un secteur tertiaire c'est-à-dire des services collectifs publics et marchands, et à l'émergence d'une nouvelle économie

¹ Alter, N. (1996). *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*. Paris : Presses Universitaires de France.

² Caspar, P. (1998). *Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation*. (Sous la direction de Pierre Caspar) Paris : Editions d'Organisation.

³ Sue, R. (1997). *Vers l'économie quaternaire*. Paris : Odile Jacob.

qu'on pourrait appeler une économie de la personne : production même de l'individu, c'est-à-dire la production de son éducation, la production de sa santé. Or, comme on le sait, cette production est d'ores et déjà la cible la plus prometteuse des marchés, qui nous conduirait tout droit, comme l'avait pressenti Baudrillard ou Marcuse dans les années 70, du travail marchandise à l'aliénation totale de l'individu (Marcuse¹, 1971 ; Baudrillard, 1970² & 1973³). Si l'on refuse cette perspective qui se présente comme la nouvelle barbarie à venir, en tant qu'elle est la négation de la liberté et de l'autonomie du sujet, l'alternative est alors que la communauté des citoyens s'empare de cette production qui les concerne intimement et oriente, contrôle les grandes industries et services qui en sont les supports. Dans des domaines comme ceux de la santé, du lien social, des services sociaux de proximité ou de la formation, chacun est impliqué. Impliqué au sens fort veut dire que chacun devrait être tour à tour bénéficiaire et acteur de ce secteur selon le principe de réciprocité (Mauss⁴, 1950; Moisan⁵, 2002). Prenons bien conscience que dans des domaines qui touchent de si près à la citoyenneté et qui en sont même les fondements, la démocratie doit investir l'économie et être à la base de son mode de production (Gorz⁶, 1997 ; Sue⁷, 2003). En conclusion, la production de la richesse en termes de savoirs n'est pas seulement un secteur spécifique représentatif d'une nouvelle économie de la ressource humaine ; en agissant en amont de toute la chaîne de l'économie, elle peut être un formidable levier pour aller vers une économie générale qui devienne enfin ce qu'elle aurait toujours dû être : une économie sociale (Ferry⁸, 1993). Les formes mutuelles d'accompagnement à l'autoformation pourraient reprendre à leur compte les visées sociales et humanistes des cours pour adultes qui étaient organisés au début du XIX^e siècle afin d'accroître ce que l'on appelait alors les capacités professionnelles des travailleurs (Léon⁹, 1967).

¹ Marcuse, H. (1971). *Pour une théorie critique de la société*. Paris : Denoël-Gonthier.

² Baudrillard, J. (1970). *La Société de consommation*. Paris : Gallimard.

³ Baudrillard, J. (1973). *Le Miroir de la production*. Paris : Casterman.

⁴ Mauss, M. (1950). Essai sur le don. In : *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁵ Moisan, A. (2002). L'Autoformation au risque de l'incomplétude et de l'échange don - contre-don. In *L'Autoformation, fait social ?* (sous la direction d'A.Moisan et P.Carré), Paris, l'Harmattan, p.215-230

⁶ Gorz, A. (1997). *Misères du présent, richesse du possible*. Paris : éd.Galilée.

⁷ Sue, R. (2003). *La Société civile face au pouvoir*. Op.cité. Paris : Presses de Sciences Po.

⁸ Ferry, J-M. (1995). *L'Allocation universelle. Pour un revenu de citoyenneté*. Paris : éd. Cerf.

⁹ Léon, A. (1967). *Histoire de l'enseignement en France*. Paris, Presses Universitaires de France. (Que sais-je ? 393), p.80.

L'Apprenance

La notion de société apprenante devient donc une préoccupation majeure de notre époque post-moderne (Hutchins¹, 1970 ; Ranson², 1994 ; Carré³, 2005). En tant que réalité sociale, elle fait partie d'un processus où les individus sont de moins en moins dépendants de structures sociales, mais bénéficient d'une capacité individuelle pour agir. Dans l'ensemble de ce processus, les individus seront « *forcés* » d'apprendre et de se confronter aux changements sociaux qui apparaissent (Beck⁴, 1992). Cette société apprenante est plus le fruit des structures sociales et économiques que de l'émergence de demandes émanant des acteurs du système éducatif (Giddens⁵, 1990). La formation et l'éducation sont devenues un bien producteur de richesse ; en conséquence, le mode d'apprentissage est devenue une partie intégrante du style de vie des individus et des groupes visant à s'intégrer et à s'élever professionnellement et socialement (Featherstone⁶, 1991). Tous les temps sociaux sont concernés, et à ce titre les loisirs sportifs participent à ce mouvement social d'ensemble.

Cette notion d' « *apprenance* » s'accompagne d'une individualisation des parcours. En effet, beaucoup d'analyses sociologiques convergent pour dire que nos sociétés sont en train de vivre une sorte d'accomplissement de cette individualisation. Nous serions les héritiers d'un mouvement séculaire, qui n'a cessé d'arracher l'individu à l'emprise de la communauté comme l'a bien décelé l'anthropologue Louis Dumont (Dumont⁷, 1983), ou bien le sociologue Jean-Claude Kaufmann : « *Le sujet est propulsé à l'avant-scène de sa propre vie* » (Kaufmann⁸, 2004). Pour Claude Dubar, la crise des identités professionnelles s'inscrit dans cette remise en cause générale des identités collectives. Produites autrefois collectivement, les identités professionnelles tendent désormais à être « *bricolées* » par les individus en fonction de leurs trajectoires personnelles (Dubar⁹, 2000). La modernisation à l'œuvre dans les sociétés industrielles est un mouvement qui fait primer l'identité des « *je* » sur l'identité des « *nous* ». Tout le travail du sociologue est alors d'essayer de comprendre ce

¹ Hutchins, R. (1970). *The learning Society*. Harmondsworth: Penguin.

² Ranson, S. (1994). *Towards the learning Society*. London: Cassell.

³ Carre, P. (2005). *L'Apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod.

⁴ Beck, U. (1992). *Risk Society*. London: Sage.

⁵ Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.

⁶ Featherstone, M. (1991). *Consumer Culture and Postmodernism*. London : Sage.

⁷ Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme*. Paris : Seuil.

⁸ Kaufmann, J-C.(2004). *L'Invention de soi: une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin, p.81.

⁹ Dubar, C. (2000). *La Crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.

qui régit la manière dont les individus se définissent désormais. Force est de constater que le spectre d'identification des individus par le travail, la famille, le choix de ses activités de temps libre, est beaucoup plus large qu'autrefois. L'identité individuelle encouragée par un développement personnel se construit par les interactions, tout au long de la vie. Elle s'élabore à partir d'un parcours, d'une trajectoire, en débordant de plus en plus le seul lieu de travail. On peut d'ores et déjà constater l'éclatement de modèles sociologiques longtemps dominant, au profit de parcours de vie davantage singularisants, incertains et plus individualisés. Dans chaque parcours, les individus doivent acquérir des compétences multiples ou un capital humain, socialement utiles pour éviter l'exclusion professionnelle et sociale. Dès lors que les normes sociales traditionnelles nous sont moins déterminantes, il convient de rentrer davantage dans l'analyse des interactions quotidiennes ou situées, en partie « *pilotées* » par les individus. D'où l'importance pour observer ces mutations, de la question des parcours biographiques et des stratégies identitaires destinés à obtenir ou à négocier la reconnaissance des définitions de soi et de son capital humain, aussi bien dans le monde du travail que dans les autres temps sociaux dont le loisir. Pour certains individus, l'engagement dans une pratique sportive peut participer de cette nouvelle donne.

1.3.2 L'AUTOFORMATION : UN CONCEPT ÉCLATÉ

Des références historiques, de Socrate à Montaigne et Condorcet, des travaux pionniers en France de Dumazedier, Schwartz et Pineau, des initiatives plus récentes de formation continue dans l'entreprise menées par Philippe Carré, montrent la multiplicité des réflexions et recherches existantes autour de la notion d'autoformation. Cette réflexion s'est accélérée avec le développement des sources d'informations et de connaissances, et des mutations technologiques et industrielles. L'autoformation apparaît alors comme un phénomène polymorphe et ambigu (Carré¹, 2001). Ainsi peuvent se dessiner des utopies, voire un usage abusif du terme, dans le discours de certains dirigeants politiques prônant l'usage des nouvelles technologies comme moyen moderne d'autoformation (Alava², 1999). De même on peut s'interroger sur les nouvelles techniques managériales dans l'entreprise fondées sur l'autoformation, annoncées comme la panacée. Toutes ces utilisations abusives nécessitent une certaine vigilance éthique (Carré, Moisan, Poisson³, 1997).

¹ Carré, P. (2001). *Un Etat de la recherche sur l'autoformation*. Communication au 6^{ème} colloque sur l'autoformation. Montpellier, 5 décembre 2001.

² Alava, S. (1999). Cyber apprendre ou les risques de l'auto formation. *Cahiers pédagogiques*, 370, 22-24

³ Carré, P; Moisan, A. & Poisson, D. (1997). Les Défis de l'auto formation. In: *L'autoformation*. Paris: Presses Universitaires de France. p. 261-268.

L'autoformation dans les pays francophones, et la notion de self-directed learning développée dans les pays anglophones (Straka¹, 2000) ne cessent de produire des connaissances dans ce domaine (Foucher², 2000 ; Pineau³, 2002 ; Tremblay⁴, 2003). Pour Philippe Carré, les différents courants de recherche et d'actions éducatives qui se réclament de l'univers notionnel de l'autoformation peuvent être aujourd'hui ramenés à plusieurs conceptions d'origine plus ou moins anciennes, qui recouvrent autant de points de vue spécifiques, voire contradictoires sur ce vocable (Carré⁵, 2002).

Malgré l'éclatement théorique des recherches, les réalités mises en avant constituent des défis aux institutions éducatives qui doivent devenir des aides à l'apprentissage plutôt que les lieux uniques de la transmission des savoirs (Pineau⁶, 1992 ; Albero⁷, 2000).

Les pionniers en France

Condorcet, révolutionnaire dans tous les sens du mot, prônait déjà à la fin du XVIII^e siècle « *l'art de s'instruire par soi-même* » (Condorcet⁸, 1795).

« *L'homme naît avec la faculté de recevoir des sensations, d'apercevoir et de distinguer, de les combiner, de conserver ou de rappeler dans sa mémoire, de comparer entre elle ces combinaisons, de saisir ce qu'elles ont de commun et ce qui les distingue...cette faculté se développe en lui par l'action des choses extérieures...il l'exerce également par la communication avec des individus semblables à lui.* ».

Joffre Dumazedier, reprenant les idées de Condorcet, a dirigé un important travail sur l'autoformation en situant ce mouvement dans la prise de pouvoir des sujets sociaux

¹ Straka, G. (2000). *Conceptions of Self-directed learning: theoretical and conceptual Considerations*. München & New-York: Waxmann.

² Foucher, R. (2000). *L'Autoformation : apports européens et nord-américains*. Montréal : Editions Nouvelles.

³ Pineau, G. (2002). La Recherche internationale sur l'auto formation : une recherche jeune, éclatée en transitions paradigmatique. In : *l'auto formation, un fait social ? Actes du 2^{ème} colloque mondial sur l'auto formation* (Sous la dir. d'André Moisan et Philippe Carré). Paris : l'Harmattan, p. 129-137.

⁴ Tremblay, N. (2003). *L'Autoformation : pour apprendre autrement*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal.

⁵ Carré, P. (2002). *La Formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : l'Harmattan, p. 5.

⁶ Pineau, G. (1992). L'Autoformation : paradigme des économies socio-éducatives post-modernes ? *Etudes et Expérimentation en formation continue*.1.

⁷ Albero, B. (2000). *L'Autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : l'Harmattan.

⁸ Condorcet (1795). *Progrès de l'esprit humain*. (Réédition, 1872). Paris : Librairie de la Bibliothèque Nationale, p. 17.

dans une société éducative en plein développement (Dumazedier & al¹, 1994). Comme il l'a bien montré dans son étude sur Annecy (Dumazedier & Rippert², 1966), le loisir peut être le lieu de changement de mentalités, de nouveau rapport au savoir dans cette société éducative en développement dans sa forme culturelle. Ce temps social libéré donne progressivement au sujet une légitimité pour s'exprimer lui-même sans être subordonné aux contraintes et normes d'une institution : un temps à soi. Dans la suite de ces travaux, il plaide pour le développement d'une sociologie de l'autoformation qui mette à jour les mécanismes mis en place par les sujets sociaux dans la prise en charge de leur formation (Dumazedier, 1980³ et 1985⁴).

En 1973, Bertrand Schwartz, pionnier de l'éducation permanente, dans son ouvrage de référence : « *L'éducation demain* », développe un long chapitre « *vers l'autoformation assistée, autoformation, auto-évaluation et autonomie* », dans lequel il mentionne les questions centrales de motivations, de coopération, de *ressources, d'évaluation, de ce qui pourraient caractériser une « ingénierie pédagogique et éducative »* favorisant l'autoformation (Schwartz⁵, 1973).

Gaston Pineau, en 1983, travaillant quant à lui sur le versant phénoménologique et existentiel de la formation de « *soi par soi* », a ouvert une voie féconde dans la prise en compte de méthodes pédagogiques fondées sur la production de soi à partir des histoires de vie (Pineau & Marie⁶, 1983).

Aujourd'hui, ces questions abordées par ces auteurs il y a maintenant plusieurs décennies, ont pris un relief particulier dans l'ingénierie pédagogique avec l'entrée dans une ère d'abondance informationnelle. L'accès au savoir s'appuie de plus en plus sur les capacités sociales, cognitives, identitaires des individus. Dans ce contexte, il faut imaginer de nouveaux outils culturels pour tirer profit de cette richesse au delà de l'encyclopédisme. Le renforcement de la culture générale et l'appel à « *l'autodirection* » de sa formation devront faire le contre-poids à la dispersion de connaissances et permettre à l'individu de tisser ses propres continuités entre les temps et les espaces sociaux. C'est ainsi que suite à une étude, prescrite par la Délégation à la formation professionnelle en 1992, et à de

¹ Dumazedier, J. & al (1994). *La Leçon de Condorcet : une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*. Paris : l'Harmattan.

² Dumazedier J. (1966). *Le Loisir et la ville : loisir et culture*. Paris : Seuil.

³ Dumazedier, J. (1980). Vers une socio- pédagogie de l'auto formation. *Les Amis de Sèvres*.

⁴ Dumazedier, J. (1985). Formation permanente et auto formation. *Education permanente*.78-79, 9-24.

⁵ Shwartz, B. (1973). *L'Education demain*. Paris : Aubier-Montaigne.

⁶ Pineau, G. & Marie, M. (1983). *Produire sa vie : auto formation et autobiographie*. Paris : Edilig ; Montréal :éd. Saint-Martin.

nombreux colloques , Philippe Carré et un groupe de chercheurs ont défini ce que pourrait être une « *galaxie de l'autoformation* » (Carré, Moisan & Poisson¹,1997).

L'autoformation : un concept éclaté autour de cinq approches

La Galaxie de l'autoformation est divisée en cinq satellites, ou cinq noyaux conceptuels qui ont servi de pôles référents lors des deuxièmes rencontres mondiales sur l'Autoformation à Paris en juin 2000. On peut concevoir une version « **intégrale** », entièrement coupée des institutions éducatives, ou au contraire, « **existentielle** » à travers les histoires de vie ou de formation liée aux expériences, en avoir une « **vision éducative** », liée à l'essor des formations ouvertes ou individualisées. On peut identifier une autoformation « **sociale** » qui se déploie à travers les thèmes de l'organisation apprenante ou des réseaux d'échanges de savoirs ; ou bien en observer la déclinaison ou encore en représenter une figure « **cognitive** » centrée sur les dimensions psychologiques de l'apprentissage autonome (Carré²,1999).

L'autoformation intégrale ou autodidaxie

Cette première conception de l'autoformation renvoie traditionnellement au courant historique de l'autodidaxie ouvrière (Verrier³, 1999). Mais elle concerne aussi des approches récentes de l'autoformation en milieu informel, c'est-à-dire un apprentissage non explicitement organisé à des fins pédagogiques, qu'il soit familial, professionnel ou associatif (Bezille⁴,1999). Cette autoformation « intégrale » prend ses racines le plus souvent dans le vécu quotidien, dans une « praxis » individuelle ou collective. Celle-ci au moyen d'une démarche praxéologique, amène à l'exercice du pouvoir de la personne sur sa propre formation, permettant la découverte et la construction de savoirs nouveaux. La personne autonome réfléchit dans, par et pour l'action (Saint-Arnaud⁵, 1992). Ainsi, cette forme de praxéologie dans les actions de vie courante, complémentaire de la pédagogie et de l'andragogie favoriserait l'autonomisation de la personne qui deviendrait alors un « s'autoformant ». La notion d'autoformation intégrale renvoie donc à celle d'autodidaxie et d'autonomie.

¹ Carré, P; Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'Autoformation*. Paris : Presses Universitaires de France. p.20-24

² Carré, P. (1999). La Galaxie de l'auto formation. *Cahiers pédagogique*. 370, 12.

³ Verrier, C. (1999). Autodidaxie et autodidactes : l'infini des possibles. Paris : Anthropos.

⁴ Bezille, H. (1999). Compétences et autodidaxie : entre pratiques et représentations. In : *Questions de recherche en éducation*, I. Paris : INRP/Educations.

⁵ Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Le terme d'autodidaxie n'est pas récent et apparaît à la Renaissance (1580 – Dictionnaire Robert – « *qui s'est instruit lui-même* »). Aujourd'hui, le critère d'identification repose sur le fait d'apprendre en dehors de tout lien avec les institutions où l'individu se gouverne et s'administre librement : « *il s'agit d'assurer soi-même l'ensemble des fonctions d'enseignement habituellement dévolu à un tiers* » (Tremblay¹, 1986). Pour Georges Le Meur, l'évolution fulgurante des sciences et des techniques, la multiplicité des sources d'informations et de savoirs, poussent les individus à acquérir en permanence, tout au long de leur vie, de nouvelles compétences de manière autonome (Le Meur², 1996). Le néoautodidacte sélectionne les contenus de ses apprentissages en fonction de critères conjoncturels. Il recourt systématiquement à des experts. Il acquiert, notamment grâce à une formation initiale plus poussée qu'autrefois des méthodes de travail intellectuel (Le Meur³, 1998). Celles-ci lui permettent d'acquérir des dispositions pour un entraînement mental quasi continu qui lui permet de tolérer l'incertitude qui l'entoure (Tremblay⁴, 1996). Le développement du temps libéré par les réductions des temps contraints encouragent et favorisent fortement le nouvel autodidacte dans son autoformation permanente (Dumazedier⁵, 1985).

Des compétences-clés ont été dégagées à partir de l'observation d'autodidactes qui ont réussi dans leur projet d'apprendre par eux-mêmes (Tremblay⁶, 2003). Ces compétences constituent une sorte d'idéal à atteindre dans nos sociétés qui exigent des conduites plus autonomes dans la manière d'apprendre dans un contexte en pleine mutation. On peut alors distinguer, la capacité à se connaître en apprentissage, de réfléchir dans et sur l'action, tolérer l'incertitude, s'ajuster aux événements, profiter d'un réseau de ressources. L'autodidaxie qui est encore parfois perçue comme une attitude marginale par rapport à l'éducation établie, comme une forme de promotion sociale ou un rattrapage, devient aujourd'hui pour beaucoup une manière valorisante d'apprendre dans l'action comme un complément nécessaire aux savoirs académiques (Verrier⁷, 2002).

¹ Tremblay, N. (1986). *Apprendre en situation d'autodidaxie*. Montréal : Presses de l'université de Montréal.

² Le Meur, G. (1996). Nouvelle autodidaxie et éducation par l'action. *Cibles IUFM de Nantes*. 34, 39-40.

³ Le Meur G. (1998). *Les Nouveaux autodidactes : néo-autodidaxie et formation*. Lyon : Chroniques sociales ; Québec, les Presses de l'université Laval.

⁴ Tremblay, N. (1996). Quatre compétences clés pour l'auto formation. In : *Les Sciences de l'Education*. 39, 153-176.

⁵ Dumazedier, J. (1985). Formation permanente et auto formation. In : *Education permanente*. 78-7.

⁶ Tremblay, N. (2003). *L'Autoformation : pour apprendre autrement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. p 162-179.

⁷ Verrier, C. (2002). Articulation des savoirs auto didactiques et académiques. In : *L'Aut formation, fait social ?* (Sous la dir. d'A. Moisan et P. Carré). Paris : l'Harmattan. p. 287-300.

On peut alors considérer l'apprentissage autonome comme l'activité dans laquelle l'apprenant choisit et donne une forme aux expériences d'apprentissage et dans laquelle l'apprenant peut agir seul ou de concert avec d'autres dans un environnement plus ou moins favorable (Confessore¹, 2002).

L'autoformation « existentielle »

Pour ce courant, les multiples expériences de la vie, les loisirs, le militantisme, l'activité professionnelle elle-même sont autant d'occasions pour les individus d'assurer leur développement personnel et de s'adapter à une société en changement permanent. L'autoformation existentielle déborde les cadres sociaux, éducatifs traditionnels (Pineau², 1992). Elle est avant tout, pour la personne, la recherche de sa « forme », selon une vision phénoménologique. Le processus d'autoformation fonctionne suivant un modèle tripolaire de la formation : soi (auto), les autres (hétéro) et les choses (éco), (Pineau,³ 1985 ; Galvani⁴, 1997). L'autoformation correspond alors à un double processus réflexif ou « boucle vitale » (Galvani⁵, 2002). Cette approche bio-épistémologique de l'autoformation considère en fait le processus global du développement de la personne. Qualifié de « bio cognitif », ce processus « d'anthropogenèse » correspond à la compréhension phénoménologique d'apprendre à être, de cheminer vers soi, ou de produire sa vie. Cette approche s'appuie fortement sur les « histoires de vie » pour l'explorer (Pineau & Marie-Michèle⁶, 1983 ; Pineau & Jobert⁷, 1989 ; Delory-Momberger⁸, 2000). Les savoirs ordinaires trouvent leur utilité par l'intérêt pratique qu'ils représentent dans des rapports d'usage (Certeau⁹, 1990). Avec le temps, ceux-ci se transforment en rapport du sage pour la personne qui s'en sert. En outre, ce processus de formation entretient des liens étroits avec le temps et ses différents rythmes (Pineau¹⁰, 2000). Ces savoirs quotidiens laissent la liberté

¹ Confessore, S. (2002). L'Autonomie de l'apprenant dans les nouvelles situations de travail. In : *L'Autoformation, fait social ?* (Sous la dir. d'A. Moisan et P. Carré). Paris : l'Harmattan, p. 202.

² Pineau, G. (1992) L'Autoformation, paradigme des économies socio-éducatives post-modernes ? Op.cit.

³ Pineau, G. (1985). L'Autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'éco-formation. *Education permanente*.78-79, 25-39.

⁴ Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris : l'Harmattan.

⁵ Galvani, P. (2002). Transdisciplinarité et niveaux d'auto formation. In *L'Autoformation, fait social ?* (Sous la dir. d'A. Moisan et P. Carré). Paris : l'Harmattan. p. 322.

⁶ Pineau, G. & Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Op.cit. Paris : Edilig.

⁷ Pineau, G. et Jobert, G. (1989). *Histoires de vie*. Paris : l'Harmattan.

⁸ Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie*. Paris : Anthropos.

⁹ Certeau, M. (1990). *L'invention au quotidien, arts de faire*. Paris : Gallimard.

¹⁰ Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.

aux personnes d'effectuer une appropriation et une prise de conscience de leur propre démarche de formation pour un meilleur développement personnel par une capacité de projection et de mise en projet (Desroches¹, 1990).

La formation de soi, se vit comme une mise en relation que nous établissons d'instant en instant avec les autres et le monde (Houle², 2000 ; Molinié³, 2002). Parler d'autoformation, c'est parler de l'action de soi qui s'articule, s'oppose ou se rallie à celle des autres et celle du monde. Il s'agit d'une relation symbolique avec l'environnement social, ayant du sens pour l'individu. C'est une recherche de forme et de sens, d'une conquête de l'historicité de sa vie.

Ainsi le retour réflexif sur soi même favorise le passage d'une culture reçue à une culture construite. Cette démarche facilite la compréhension de son environnement, libère des représentations ethnocentristes que l'on a, et permet d'entrer dans une dynamique interculturelle (Galvani⁴, 1999).

L'autoformation éducative

Ce courant recouvre un ensemble très disparate de pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives ou en milieu informel. L'ouvrage de Courtois et Prévost, *Autonomie et formation*⁵, est un bon exemple pour illustrer ces nouvelles problématiques fondées sur une réflexion sur l'autoformation élaborée par des chercheurs et des praticiens depuis une dizaine d'années.

Toutes ces pratiques utilisent les notions connexes d' « individualisation » de la formation (Straka⁶, 1998), d'autoformation « accompagnée » (Foucher⁷, 1998), « assistée »

¹ Desroches, H. (1990) *Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Les Editions ouvrières.

² Houle, G. (2000). De l'expérience singulière au savoir sociologique. In : *Récits de vie et histoire sociale* (Sous la dir. de De Gaulejac et Levy). Paris : ESKA.

³ Molinié, M. (2002). La Socio- analyse : une médiation entre le sujet et son histoire. In : *l'Autoformation, fait social ?* (Sous la dir. d'A. Moisan et P. Carré). Paris : l'Harmattan, p. 369-374.

⁴ Galvani, P. (1999). Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative : le programme de recherche formation-action Quart Monde/Université. In : *Revue Française de Pédagogie*. 128 (juillet-août-septembre) Paris : INRP, 25-34

⁵ *Autonomie et formation* (1998) Sous la dir. de Bernadette Courtois et Hervé Prévost. Lyon : éd. Chronique sociale.

⁶ Straka, G. (1998). Pour une instrumentation de l'apprentissage auto dirigé. In : *Autonomie et formation* (Sous la dir. de B. Courtois et H. Prévost). Lyon : éd. Chronique sociale. p. 168-175.

⁷ Foucher, R. (1998). Le Soutien organisationnel à l'auto formation : un lieu de paradoxes. In : *Pratiques de gestion des ressources humaines* (Sous la dir. de M. Audet et J-L. Bergeron). Montréal : Presses inter universitaires. p. 121-128.

(Leblanc, Gombert¹, 1998), « *tutorée* » (Alava², 1998), et renvoient à la décentration pédagogique caractéristique de l'autoformation et à son accompagnement par un facilitateur ou un médiateur (Galvani³, 1991). On peut alors parler, d'ingénierie éducative accompagnant le projet individualisé et autonome de l'apprenant (Poisson⁴, 1997). De nombreux outils et dispositifs viennent instrumenter cette conception : ateliers pédagogiques personnalisés, centre de ressources, espaces d'autoformation, centres permanents,..., formation par le blason (Galvani⁵, 1997).

Si toutes ces démarches possèdent en commun une démarche fondée sur l'individualisation du programme ainsi que sur l'autodétermination de l'apprenant. Elles se distinguent soit par un utilitarisme sinon un pragmatisme pour accompagner les changements dans l'entreprise et les changements sociaux, soit elle s'intéresse plus particulièrement au sens à donner à sa formation dans une quête plus humaniste. D'un côté, des démarches le plus souvent proposées en formation continue, répondant à l'attente des milieux professionnels, prônent une autonomie accrue de la part des acteurs pour s'adapter aux changements technologiques et organisationnels (Barbier⁶, 1996). De l'autre côté des démarches accompagnent l'autoformation dans la prise de conscience de soi, selon un aspect plus existentiel et symbolique. Ces deux finalités sont antagonistes et méritent une réflexion attentive pour les concilier de manière critique.

Les démarches utilitaristes en formation continue sont renforcées depuis quelques années par l'irruption de nouvelles technologies de l'information et des possibilités des machines apprenantes. Même si l'idée d'un enseignement à distance n'est pas récente (Marot et Darnice⁷, 1996). L'augmentation de la demande de formation liée aux évolutions scientifiques, techniques, socioculturelles ainsi que les possibilités offertes par les technologies de stockage, traitement et diffusion de l'information favorisent le recours à la formation à distance et de l'autoformation assistée par ordinateur. En tout état de cause, le

¹ Leblanc, S. & Gombert, P. (1998). *Conception d'un système multimédia d'aide à la formation des cadres sportifs*. In : Actes des journées Hypermédias et Apprentissages, France. p. 293-298.

² Alava, S. & Maydiou, M. (1998). *Le Tutorat méthodologique à l'université : un dispositif d'aide à la réussite en Deug*. OVE et centre de recherche en éducation, formation, Toulouse : Université Toulouse le Mirail.

³ Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs ; les ateliers pédagogiques personnalisés*. Lyon : Chronique sociale.

⁴ Poisson, D. (1997). Ingénierie et auto formation éducative. In : *L'Aut formation*, op.cité. p. 103-168.

⁵ Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation*. Op.cité.

⁶ Barbier, J-M. (1996). Les Mutations dans lesquelles s'inscrivent les évolutions de la formation. In : *Savoir former, bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs*. Ouvrage collectif. Paris : Démos (Démos, ressources humaines), p. 43.

⁷ Marot, J-C. et Darnice, A. (1996). *La Téléformation*. Paris : Presses Universitaires de France. (Que sais-je ? 3168).

développement de la formation à distance et des nouvelles technologies de l'information et de la communication supposent un profond changement dans nos façons de se former et de former (Tardiff¹, 1998). Mais il y a une réelle complexité de la formation à distance pour résoudre le problème de l'accompagnement aux apprentissages autonomes, la machine ne résout pas tout (Jeze gou², 1998).

Sur un autre registre, on peut distinguer dans la recherche sur l'autoformation éducative, la notion d'éducation informelle qui prend en compte tous les phénomènes de formation qui se déroulent hors structures éducatives formalisées (Pain³, 1990). Les multiples expériences vécues au quotidien constituent des produits de l'action que la personne s'approprie par imprégnation et jouent un rôle décisif dans les pratiques sociales d'autoformation. Lorsque l'on interroge des personnes sur ce qui a été formateur dans leur vie, il est rare qu'elles évoquent les formations instituées, initiales ou continues qu'elles ont suivies. Au contraire, c'est tout un univers fait d'expériences, de rencontres, de voyages. Par rapport à cette dimension existentielle, il est évident que les formations que l'on suit dans des structures éducatives ne sont qu'une partie, émergée et visible, de l'iceberg.

Par rapport à ces différentes problématiques, les actions d'accompagnement à l'autoformation seront très différentes selon que l'on envisage seulement le pôle existentiel, ou si l'on fait du terme un simple équivalent d'instruction, d'éducation à l'adaptabilité. Ces réflexions et dispositifs présentés ici montrent à l'évidence que les pratiques pédagogiques fondées sur l'autoformation éducative nécessitent une réflexion sur le projet de développement social : « *Toute conception existentielle, cognitive, pragmatique ou autre de l'autoformation peut et doit faire l'objet d'un questionnement sociopédagogique* » (Dumazedier⁴, 1995).

L'autoformation « sociale »

Ce champ d'analyse de l'autoformation renvoie à toutes les formes d'apprentissage réalisées par les sujets eux-mêmes, à l'extérieur du champ éducatif au sens strict, dans et par la participation à des groupes sociaux et en bénéficiant de formes de médiations diverses. C'est un peu le complément de l'aspect vu précédemment, dont la médiation éducative était évoqué essentiellement en milieu institutionnel. A partir d'observations en

¹ Tardiff, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Paris : éd.ESF.

² Jeze gou, A. (1998). *La Formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : l'Harmattan.

³ Pain, A. (1990). *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : l'Harmattan.

⁴ Dumazedier, J. (1995). Aides à l'auto formation : un fait social d'aujourd'hui. In : *Education Permanente*, 122, 243-256.

milieu associatif, ou professionnel avec les organisations apprenantes fondées par un apprentissage autogéré dans et par les situations de travail (Moisan¹, 2000), on repère ainsi de nouvelles formes organisationnelles, fédérant des pratiques auto formatives. Ces pratiques existent en dehors des institutions éducatives, mais elles sont marquées par le caractère central des apports sociaux institués. Ce qui les différencie de l'autoformation « intégrale ». On distingue dans ce courant, une autoformation liée aux expériences de la vie ordinaire rejoignant en cela le courant existentiel.

L'autoformation est comprise ici comme construction de son « auto » et prise de pouvoir sur sa « forme ». Il s'agit pour une personne de passer d'une compréhension spontanée de l'expérience immédiate, à un savoir d'usage et à une compréhension distanciée, critique, qui rend son expérience productrice de savoirs, au contact des autres. Dès lors, il y a une élaboration du sens de son activité dans la mesure où ce travail de réflexion permet de tirer parti de son expérience en l'articulant à ses propres connaissances. Cette démarche de formation conduit à une transformation identitaire de la personne avec les autres, en la rendant, certes, plus efficace dans sa pratique quotidienne mais aussi plus consciente des enjeux, plus active dans son rapport au changement, plus solidaire avec les autres.

S'intéressant au processus d'autoformation à partir des expériences de la vie quotidienne, un groupe de chercheurs s'est plus particulièrement soucié de la mise en place de réseaux pour fédérer ces expériences et les développer selon des échanges réciproques de savoirs. Patricia Portelli, Maître de conférence en Sciences de l'Education, a particulièrement étudié la vie de ces réseaux (Portelli², 1995). Ils fonctionnent sur un échange réciproque de savoirs entre membre d'une même association (Huber-Suffrin³, 1998). Le principe est simple, des personnes disposant de compétences, de savoirs, les mettent à disposition des demandeurs adhérant au réseau. Il s'agit de faciliter des relations sociales fondées sur la parité ou sur la mutualisation (Heber-Suffrin⁴, 2002).

¹ Moisan, A. (2000). Formation des savoirs et organisation. In : *l'Autoformation reliée au travail : apports européens et nord-américains pour l'an 2000*. (Sous la dir. de R.Foucher et M.Hrimech). Montréal : Les Editions Nouvelles.

² Portelli, P. (1995). Un Réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'auto formation individuelle et collective ? . *Education permanente*.122, 63-77.

³ Huber-Suffrin C. (1998). *Les Savoirs, la réciprocité, le citoyen*. Paris : DDB.

⁴ Huber-Suffrin, C. (2002). Un « Communal-réseau » formateur. In : *l'Auto formation, fait social ?* Op.cit. p. 233-251.

L'autoformation «cognitive »

Cette dimension réunit différentes conceptions des mécanismes psychologiques mis en jeu par l'apprenant dans l'apprentissage autonome. Dans ce cadre, la notion centrale d'autodirection de l'apprentissage, particulièrement répandue en Amérique du Nord, recouvre un « *processus mental intentionnel dirigé par la personne elle même, généralement accompagné et appuyé par des comportements d'identification et de recherche d'information* » (Long & al, 1989). L'autoformation est alors envisagée comme un processus psychologique d'apprentissage, et le degré d'autodirection dépend du contrôle psychologique de l'apprenant sur ce processus à travers sa maîtrise de l'ensemble du projet d'apprendre et renvoie à des processus cognitifs. Philippe Carré à travers l'analyse rigoureuse de la littérature anglophone comme francophone, sur l'autodétermination, note que tous ces textes, sous des formulations différentes, font référence à une prise de pouvoir, totale ou partielle, de l'apprenant dans sa démarche de formation (Carré¹, 1993). Ainsi la question du contrôle apparaît comme centrale dans l'auto direction des apprentissages, liée à des facteurs conatifs. Le deuxième colloque mondial de l'autoformation à Paris en 2000, a permis de faire le point sur la question avec l'intervention de nombreux participants (Carré², 2002). L'autodirection recouvrirait une double dimension psychologique, une autodétermination, d'une part (Knowles³, 1975) et une autorégulation, de l'autre (Zimmermann & Kitsantas⁴, 1996). Cette double dimension ayant des rapports étroits avec d'autres recherches menées sur la motivation (Deci & Ryan⁵, 1985) et les processus sociocognitifs de l'apprentissage (Bandura⁶, 1980).

Tous les dispositifs d'aide à l'apprentissage autodirigé nourrissent l'analyse de l'autoformation sous l'angle de la dynamique individuelle et des compétences de l'apprenant (Foucher⁷,1995). Toutefois, comme le note Philippe Carré, l'autonomie absolue n'existe pas. Un environnement culturel ou éducatif reste nécessaire pour

¹ Carré, P. (1993). L'Apprentissage auto dirigé dans la recherche nord-américaine. *Revue française de pédagogie*.102, 17-22

² Carré, P. (2002). Jalons pour une théorie psychologique de l'auto direction. In : *La Formation auto dirigée- : aspects psychologiques et pédagogiques* (Sous la dir. de P.Carre et A.Moisan). Paris : l'Harmattan, p. 19-31.

³ Knowles, M. (1975). *Self-directed learning : a guide for learners and teachers*. New-York : Associated Press.

⁴ Zimmermann, B-J. & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoric skill: The role of a goal setting and self-monitoring. *Journal of applied Sport psychology*. 8, 69-84.

⁵ Deci, E-L. & Ryan, R-M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behaviour*. New-York: Plenum Press.

⁶ Bandura, A. (1980). *L'Apprentissage social*. Bruxelles : De Boeck.

⁷ Foucher, R. (1995). Factors affecting organizational policies and practicies regarding self-directed learning. In *New dimensions in self-directed learning* (Sous la dir. de H.Long & associés). Norman: University of Oklahoma Press. p.23-35.

accompagner le développement de l'apprentissage autodirigé. En situation de formation, des marges d'autonomie doivent être négociées entre l'apprenant et l'institution éducative.

Les recherches entreprises sur l'éducabilité cognitive insistent sur les mécanismes nécessaires à l'individu pour apprendre à apprendre. C'est ainsi que divers auteurs ont mis en évidence trois niveaux de contrôle permettant d'appréhender la prise de pouvoir de l'apprenant sur sa formation qui est déterminante dans l'auto direction : le contrôle psychologique (Sorel¹,1987), le contrôle pédagogique (Paquelin, 1999²), le contrôle social (Straka³, 2002).

1.3.3 L'AUTOFORMATION PAR LE TENNIS ?

Le tennis peut-il être un moyen d'autoformation ?

Le terme autoformation, comme nous l'avons vu, renvoie à des réalités diverses : autodidaxie, projets autoplanifiés, régime personnalisé d'apprentissage, ingénierie éducative en formation, organisation apprenante.... etc. On peut enregistrer que ces différentes recherches et ouvrages sur l'autoformation sont souvent exclusivement associées au recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. A notre avis, dans le prolongement des travaux de Joffre Dumazedier, l'ouverture du champ de la réflexion à un projet d'éducation populaire dans tous les temps sociaux reste essentielle (Dumazedier⁴, 2002). Ainsi, l'autoformation intéresse le champ des pratiques sportives de loisir (Peter⁵, 2003).

On peut considérer qu'il y a situation d'autoformation quand l'individu est responsable de l'une ou l'autre dimension d'une activité de formation : contenu, objectifs, démarche, ressources, rythme (Tremblay⁶, 2003). L'autoformation par le tennis apparaît alors comme un mode d'auto développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de

¹ Sorel, M. (1987). L'Educabilité de l'appareil cognitif: de quoi parle t-on ? Pourquoi ? In : *Education permanente*. 88-89.

² Paquelin, D. (1999). *Conception d'environnement d'apprentissage interactif en fonction des attentes des utilisateurs*. Thèse de doctorat, Université d'Avignon et des pays de Vaucluse.

³ Straka, G. (2002). Construire une théorie pluridimensionnelle de l'apprentissage auto dirigé. In : *La Formation auto dirigée : aspects psychologiques et pédagogiques* (Sous la dir. de P.Carré et A.Moisan). Paris : l'Harmattan, p. 101-115.

⁴ Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chroniques sociales.

⁵ Peter, J-M. (2003). Loisir, Temps libre, culture sportive et autoformation. In *Education physique, sport et loisir. 1970-2000*. (Sous la dir. de T.Terret). Montpellier : AFRAPS. p.277-290.

⁶ Tremblay, N. (2003) Op.cit.

médiations le plus choisies possibles. Ce processus est librement ordonné par l'individu lui-même, et celui-ci assimile des connaissances par les méthodes qu'il préfère, en fonction d'un projet personnel. Le joueur de tennis dispose de la possibilité d'opter pour l'utilisation ou non de ressources éducatives institutionnelles. Ce phénomène est favorisé dans les activités du temps libre, où l'individu est encouragé à faire des choix moins contraignants d'ordre institutionnel. C'est la capacité des individus à se développer à travers les différentes expériences de la vie, d'en arriver à produire sa vie de manière autonome et émancipatrice en acquérant des « *compétences transversales* » réinvestissables dans les autres temps sociaux dont le monde du travail, ou bien comme nous le suggérait dernièrement un collègue québécois des « *compétences de vie* ».

Le champ des possibles dans les pratiques de loisir, et plus particulièrement dans le monde sportif, n'a pas été assez étudié selon ces perspectives. C'est une mutation dans l'acquisition de nos savoirs, dans la manière de les agencer, de les « bricoler », qui suppose des changements de repères dans nos mentalités et nos conceptions culturelles. A partir de ces présupposés, nous considérons que la pratique du tennis peut être un moyen privilégié, non seulement pour se divertir ou se détendre, mais aussi être un lieu de développement et d'autoformation. L'autoformation par le tennis peut être associée à une démarche autodidacte, où le joueur compose avec ses savoirs afin d'atteindre des objectifs fixés. L'investissement dans la pratique du tennis peut être conçu comme un projet de vie, avec une visée plus « existentielle » pour se construire soi. Le joueur de tennis passionné, observe, compare, tire des enseignements de ses expériences, planifie ses objectifs, apprend à gérer ses émotions, dans une attitude autodéterminée. Le joueur de tennis sait utiliser les ressources du groupe de relations, de partenaires, en échangeant les savoirs acquis, ou bien de structures avec un entraîneur. L'association, l'équipe, le groupe de copains, se révèlent être une « organisation apprenante ». Enfin, l'autoformation par le tennis peut être conçue comme un projet éducatif ou pédagogique, le joueur étant acteur de sa formation.

Ce projet de formation de soi par la pratique physique, dans la construction de savoirs tirée d'expériences corporelles éprouvées par l'individu, rejoint des idées philosophiques anciennes énoncées dès l'Antiquité par Socrate. Théories philosophiques qui font de l'individu le fondement des valeurs de la société. Ce processus d'individualisation dans la formation va se construire par étapes successives. La Renaissance initiera le mouvement en adoptant une attitude nouvelle dans la compréhension des conduites humaines, notamment dans la perception de soi. Ces prémices resteront vaines face à la puissance de la religion et des enjeux politiques. Les

Lumières reprendront ce projet, en avançant l'utilité et le bonheur de l'individu, et en critiquant au passage les normes religieuses et sociales conformistes. Ce n'est qu'au XIX^e siècle, sur un terrain déblayé par les progrès de la physiologie, que la psychologie va prolonger et amplifier les expériences corporelles individualisées. L'essor de la psychologie cognitive aujourd'hui en accroît la portée, notamment dans le pilotage par l'individu lui-même de sa formation. Ce qui est nouveau avec la notion d'autoformation, c'est la nécessité absolue de développer dans chaque individu la maîtrise de ses compétences et de ses émotions, avec une autonomie devenue indispensable, pour accéder au savoir et à la culture. En cela l'autoformation est le miroir des sociétés post-modernes, et s'inscrit dans un processus historique civilisateur.

L'autoformation par le tennis s'inscrit dans un processus historique civilisateur

Le Tennis, né avec la société industrielle, restituerait dans les loisirs les plus spécifiques de cette société les traits d'une mutation culturelle profonde. La pratique du tennis dans une société du loisir en développement s'inscrit dans un processus civilisateur de «*sportification des passe-temps*» (Elias & Dunning¹, 1994). Pour Norbert Elias, la «*genèse du sport en tant que problème sociologique* » nous invite à observer les pratiques sportives dans cet ensemble complexe reliant le jeu de l'individu et les configurations sociales (Elias², 1991), mais aussi et surtout dans une perspective historique. La compréhension des jeux sportifs actuels et ses possibilités éducatives ne peut pas échapper à une analyse de type socio-historique. De prime abord, le tennis moderne s'oppose aux jeux de paume de l'Ancien Régime. Mais en même temps, à la Renaissance puis au siècle des Lumières, des intuitions sur la potentialité formatrice des jeux sont annonciatrices de ces mutations, selon un double processus d'individualisation et d'autocontrôle (Elias³, 1973). Ce processus civilisateur ne se limite pas à l'introduction de règles et règlements nouveaux, il s'exerce aussi sur les sensibilités, les normes et les valeurs intériorisées par les pratiquants dans un encouragement à «*l'autocontrôle* » dans une lente construction historique (Elias & Dunning, 1994, *ibid*, p.151). Le jeu de tennis dans sa genèse est sans conteste un produit de la société de la fin du XIX^e siècle et marque une rupture avec la société d'Ancien Régime.

¹ Elias, N. et Dunning, E. (1994). *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*. Paris: Fayard, p. 28.

² Elias, N. (1991). Relations d'interpénétration - problème des liens sociaux». In : *Qu'est-ce que la sociologie ?* La Tour d'Aigues : éd. de l'Aube, p.163-187.

³ Elias, N. (1973). *La Civilisation des mœurs*. Paris : Calman-Levy.

Le programme d'entretien de son corps s'oriente plus vers une libre gestion de ses sensations perceptives ou kinesthésiques et de la capitalisation de ses expériences, malgré une rationalisation et un environnement scientifique en apparence plus contraignants.

Il nous a paru pertinent dans le chapitre suivant de prendre la mesure de l'importance croissante des potentialités pédagogiques des jeux sportifs et leur possible exploitation à des fins de formation de soi et de la prise de contrôle par l'individu, de la paume au tennis, c'est-à-dire sur la période historique située entre le XIII^e et le XX^e siècles, pour mieux comprendre la dynamique sociohistorique du processus d'autoformation mis en jeu aujourd'hui par des joueurs de tennis amateurs passionnés.

CHAPITRE 2

2 DE LA PAUME AU TENNIS : LE PROCESSUS HISTORIQUE DE LA FORMATION DE SOI.

« Du jeu de paume ancien au tennis contemporain, la différence n'est pas seulement dans la forme des outils, dans le dispositif du terrain, ou même dans le règlement du jeu, elle est plus encore dans l'organisation des épreuves, dans leur signification culturelle, dans leur sociabilité. [...] Autant dire que des sociétés différentes ne sauraient avoir les mêmes jeux ni les mêmes manières de jouer [...] Innombrables semblent alors les différences historiques entre les cultures sportives. »

Georges Vigarello
Passion sport
 Paris, Textuel, 2000, p.7

« Le loisir est un ensemble d'occupation auxquelles l'individu peut s'adonner de plein gré, soit pour se reposer, soit pour se divertir, soit pour développer son information ou sa formation désintéressée, sa participation sociale volontaire, ou sa libre capacité créatrice après s'être dégagé de ses obligations professionnelles familiales et sociales. »

Joffre Dumazedier
Vers une civilisation des loisirs?
 Paris, Seuil, 1962, p.28.

« Le sportif est celui qui se met à l'épreuve, s'y soumet ; par le moyen de difficultés définies, il interroge la valeur de ses qualités corporelles, ainsi que du courage et de l'intelligence qui doivent les animer. Sa démarche, en un sens, évoque celle du moine s'éprouvant par la discipline ; on voit chez tous deux une ascèse [...] Autrement dit, dans l'épreuve, le sportif vise à produire la performance.»

Michel Bouet
Signification du sport
 Paris, Editions Universitaires, 1968, p.36

JEUX SPORTIFS, REPRESENTATIONS DU CORPS ET SOCIOGENESE DE SOI

On voudrait dans ce chapitre proposer quelques jalons permettant de saisir les ressorts de la dynamique des jeux sportifs qui, sur plusieurs siècles, apparaissent comme un moyen de formation de soi. Nous émettons l'hypothèse que le tennis moderne se distingue de la paume. En effet le tennis moderne, dans une société du loisir naissant au cours du XIX^e siècle, transforme un passe-temps en une pratique active et profitable pour les individus et participe au processus croissant d'autocontrôle et de construction de soi.

Pour comprendre cette sociogenèse, il faut en analyser le détail sur la durée historique, en y repérant les continuités et les ruptures. Il faut pour la repérer, cerner conjointement les traits majeurs de l'organisation sociale et les principales représentations qui lui donnent sens selon les époques concernées. La notion de représentation permet de réunir l'histoire culturelle et l'histoire sociale. Terrain de matérialisation et de diffraction de la complexité des tensions sociales, les représentations se forment dans et par l'activité sociale, tout en étant l'une des conditions de son exercice (Godelier¹, 1984). En conséquence, à l'opposé d'une histoire homogène qui s'inscrirait dans une continuité linéaire, la notion des représentations doit être saisie comme un champ complexe et conflictuel rythmé par le temps, les découvertes scientifiques, les innovations technologiques, et l'évolution des mentalités selon les époques étudiées. En définitive, il s'agit d'approcher le champ des représentations du corps investies depuis la création du jeu de paume au tennis, comme un ensemble à la fois unifié et complexe, cohérent et contradictoire, étroitement imbriqué à la logique du système social spécifique, ou configurations sociales, dont il est partie intégrante. Si les jeux sportifs ont une histoire, il faut toutefois se garder de vouloir reconstituer une chaîne ininterrompue qui remonterait aux anciens jeux et aboutirait aux pratiques sportives actuelles (Mehl², 1992). Comme nous y invitent Jean-Claude Passeron et Guy Bonhomme, il s'agit en la matière de se prémunir de l'illusion du « *toujours pareil* » ou, à l'inverse, du « *jamais vu* » (Passeron³, 1985 ; Bonhomme⁴, 1991).

¹ Godelier, M. (1984). *L'idéal et le matériel. Pensées, économies, sociétés*. Paris : Fayard.

² Mehl, J-M. (1992) Les Jeux de société dans le monde médiéval occidental. *Les Dossiers d'archéologie*, 168 (février), 58-65.

³ Passeron, J-C. (1985) Histoire et sociologie : identité sociale et identité logique d'une discipline. In : *Historiens et sociologies aujourd'hui*, Journées d'étude annuelles de la Société française de sociologie. Paris : éd.CNRS, p.195-208.

⁴ Bonhomme, G. (1991). *De la paume au tennis*. Paris : Gallimard (Coll.Découvertes).

Pour évoquer ces changements, nous avons repéré quatre périodes pour interroger les points d'inflexion traduisant la transformation du jeu lorsque, d'une conformation des corps par des codes sociaux à usage collectif, celui-ci s'oriente vers une prise de contrôle de l'apprentissage par l'individu lui-même dont l'objectif est un usage privé et public. Nous partirons d'une première période allant du XIII^e au XVII^e siècles. Le jeu de paume présente des règles peu stabilisées. Il est surtout occasion de paris, de récréation du corps et d'usages communautaires fondés sur l'étiquette. Puis, dans une seconde période, le jeu se transforme en art méthodique aux XVIII^e et XIX^e siècles. Mais ces tentatives tardives de rationalisation du jeu de paume à la fin du XIX^e siècle, seront insuffisantes pour lutter contre le succès du tennis moderne qui saura exacerber les émotions et les sensations des joueurs par une gestion de soi plus individualisée. C'est à partir d'un jeu rénové que le tennis va se bâtir une nouvelle culture fondée sur le culte des émotions et de la performance. Un entraînement régulier à la pratique de ce jeu va permettre une formation de soi par soi tout au long du XX^e siècle, préfigurant des attitudes d'autoformation qui correspondent à une configuration nouvelle d'une société post-moderne qui va progressivement accorder une importance croissante à l'individualisation des apprentissages. De l'avènement du « training » au XIX^e siècle qui caractérise la levée progressive des contraintes de l'étiquette appliquées au jeu sportif mondain, on assiste à l'éclosion tout au long du XX^e siècle d'un savant travail sur soi grâce à des systèmes d'exercices et des procédures nouvelles préfigurant la notion de « self training » (Rauch¹, 1980 ; Peter², 2000).

¹ Rauch, A. (1980). La Notion de training à la fin du siècle des Lumières. In : *Travaux et Recherches*, 5 (mars 1980), 61-66. Insep.

² Peter, J-M. (2000). Sport and self-training activities. In: *Abstract books*. Brisbane: Pre-Olympic Congress, 7-12 septembre 2000.

2.1 DU XIII^E AU XVII^E SIECLES : LE JEU DE PAUME REPOSE SUR LE HASARD ET DES USAGES COMMUNAUTAIRES ...

2.1.1 L'ORIGINE DU JEU DE PAUME

Les jeux médiévaux, dont fait partie le jeu de paume, sont des jeux individuels ou collectifs, qui font appel à la force et à l'adresse du joueur, soit séparément, soit conjointement (Tremaud¹, 1972). En France, ce n'est guère, semble-t-il, qu'à partir du XIII^e siècle que la désignation du jeu de paume correspond à un jeu clairement reconnu, se jouant entre deux joueurs ou deux camps de plusieurs joueurs placés face à face, qui se renvoyaient la balle à main nue, sur un terrain en plein air à peu près délimité, souvent dans les fossés d'un château (Mehl², 1990). Ces jeux populaires, proches de la longue paume actuelle, faciles à installer, seront pratiqués lors de moments festifs inscrits dans le calendrier communautaire de la vie villageoise. Il existe peu de traces iconographiques ou écrites de cette forme de jeu à cette époque. Pour échanger des balles, les contraintes du lieu ne sont pas déterminantes. Une ligne tracée à même le sol suffit à séparer les adversaires, on adapte les conventions du jeu à la situation. A partir de ces jeux ouverts en plein air, on eut l'idée de circonscrire le terrain de jeu, de l'entourer de murs, comme on avait autrefois entouré de lices continues le champ des tournois (Jusserand³, 1901). Ou bien il s'agissait d'utiliser des espaces déjà existants comme les galeries des cloîtres. Une autre hypothèse serait que l'origine des galeries des salles de paume soit la transposition d'une particularité des rues et places médiévales. En effet, les bâtiments possédaient, juste au dessus du rez-de-chaussée, un toit légèrement incliné couvert de planches ou de tuiles sous lequel s'installait l'étal d'un marchand. Plusieurs enluminures ou documents écrits prouvent que cette toiture était utilisée par les joueurs, mais également que les spectateurs pouvaient s'y abriter. Lorsque l'exercice des jeux de balle devint impossible dans les rues, les joueurs de courte ou de longue paume eurent à cœur de recréer certaines des conditions des jeux qu'ils pratiquaient (Carlier⁴, 2001). Toujours est-il que l'utilisation de ces murs et

¹ Tremaud, H. (1972). *Jeux de force et d'adresse*. Paris : éd. des Musées nationaux.

² Mehl, J-M. (1990). *Les Jeux au royaume de France. Du XIII^e au début du XVI^e siècle*. Paris : Fayard.

³ Jusserand, J-J. (1901). *Les Sports d'exercice dans l'ancienne France*. Paris : Plon.

⁴ Carlier, Y. (2001). Le Jeu de courte paume. In : *Jeu des rois, roi des jeux. Le jeu de paume en France* (Sous la dir. de T. Bernard-Tambour et Y.Carlier). Paris : Réunion des musées nationaux, p.40.

les ricochets faits par les balles sur les parois modifièrent le jeu et conquirent l'esprit des joueurs en milieu urbain « *La faveur passe de la longue paume à la courte paume, avec ses murailles, ses effets réflexes, comptés, calculés, multiples en un champ circonscrit* » (Jusserand, 1901, *op.cit.* p.329).

À partir du XV^e siècle apparaissent en nombre croissant, en milieu urbain, des locaux à aires fixes spécialement aménagés pour jouer à la paume. Les jeux de courte paume présentent par leur architecture un type nouveau, « *les premières salles de sport dignes de ce nom* » (Belmas¹, 1992). Ces « cages » rectangulaires sont entourées de murs hauts de six mètres, peints en noir, de manière à faire ressortir les balles que les garçons paumiers passent, avant chaque partie, dans un sac de farine. L'organisation du jeu est dissymétrique ; sur chaque moitié du terrain se répartissent différemment les murs, galeries et « trous » ou « fosses » dans lesquels pénètre la balle. A droite, se trouve le côté du dedans avec ses « ouverts » et son petit toit. Sur le côté gauche, où on reçoit toujours le service, on peut trouver des petites fenêtres, et un petit renflement appelé « tambour » qui offre un angle différent et souvent inattendu au rebond des balles. Le sol de la salle est pavé de carreaux de pierre de taille d'un pied de côté, et rayé de noir afin de repérer le point de rebond des balles. Leur cadre singulier sera progressivement délimité, et aura une stabilité réglementaire définitive au XIX^e siècle. Lieux de rencontre et de convivialité, bien des auberges et des tavernes s'équipent d'une cour ou d'une salle pour accueillir des clients désireux de se divertir. En 1598, un voyageur anglais note : « *Le pays est semé de jeux de paume, les Français naissent une raquette à la main* » (De Luze², 1933 ; Tremaud, 1972, *op.cit.*, p.5). Quant à l'iconographie, elle offre, par les enluminures, les manuscrits, les peintures, les dessins, les gravures, de multiples témoignages sur le jeu de courte paume dans la période du bas Moyen Âge. A partir de la Renaissance, les traités des jeux, la législation du roi de France, les ordonnances et sentences municipales de police, les rapports de police, les archives notariales, les ouvrages des moralistes, des philosophes, permettent de comprendre l'importance du jeu dans la société du XIII^e au XVII^e siècles.

L'ensemble des documents précédemment énumérés ne fournit cependant qu'une approche limitée du sujet. Il ne permet que difficilement de définir la technique des jeux et les apprentissages qui y sont liés ni, par ailleurs, de les situer précisément dans le système social et culturel. Ils nous renseignent en partie sur l'emprise du jeu dans la vie

¹ Belmas, E. (1992). Le Jeu de paume à Paris du XVI^e au XVIII^e siècles. In : *Jeux et sports dans l'histoire*. Tome 2. Pratiques sportives. Actes du 116^{ème} congrès national des sociétés savantes de Chambéry (1991). Ed. du CTHS.

² De Luze, A. (1933). *La Magnifique histoire du jeu de paume*. Bordeaux : Delmas.

quotidienne, sur le matériel, les lieux, et parfois sur les règles liées aux particularismes locaux.

Des règles du jeu peu stabilisées

Les règles du jeu de paume au Moyen Âge étaient peu formalisées jusqu'aux premières tentatives au XVI^e siècle. Comme d'autres divertissements physiques de l'Ancien Régime, le mail, les quilles, la soule, etc., le jeu de paume ne repose pas sur un système formel de règles uniformes et institutionnalisées. La diversité des lieux induit la multiplicité des règles. Plusieurs variantes peuvent être repérées qui diffèrent selon les instruments du jeu (main, gants, battoirs, raquettes), les lieux en plein air (longue paume) ou clos (courte paume), en fonction des occasions et des circonstances. A ses débuts, il n'existe aucune règle écrite, seulement des conventions, des traditions transmises oralement. Les premières codifications écrites pour des espaces clos sont l'œuvre de Scaino de Salo en 1555 et Forbet en 1592 (De Luze¹, 1933).

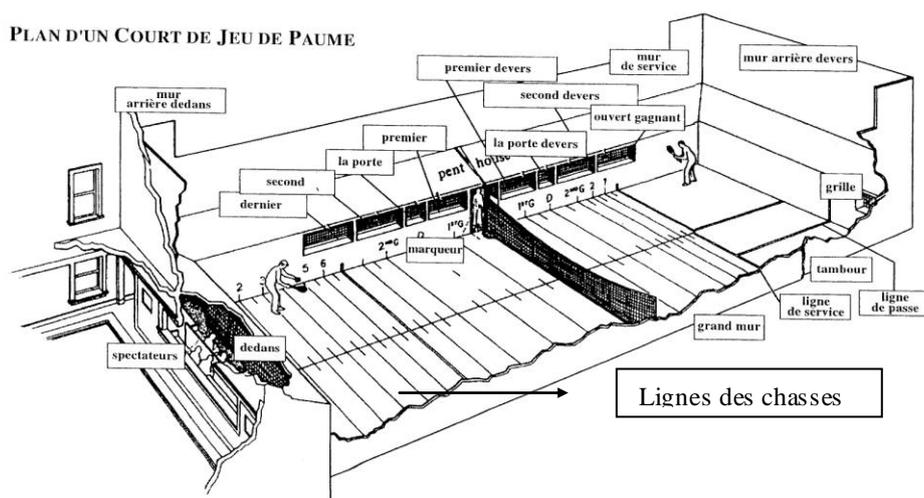
Des règles compliquées : les chasses

Comme pour le tennis, l'espace du jeu est délimité autour d'une corde, puis progressivement d'un filet central, la balle est frappée avec des raquettes et doit franchir le filet. L'adversaire ne peut laisser rebondir plus d'une fois cette balle avant de la renvoyer. L'originalité de la paume consiste à prendre en compte la distance franchie après le premier rebond, si l'adversaire n'a pas pu saisir la balle avant le deuxième rebond. Cette distance se compte en carreaux sur le sol lorsque le sol est pavé et s'appelle une chasse. La chasse est un point en suspens devant être rejoué à la fin du jeu. Plus tard, des lignes tracées au sol vont permettre de matérialiser l'endroit de ce deuxième rebond. Le principe de la chasse consiste à donner l'occasion au joueur qui l'a subie de se rattraper à la fin du jeu. Ce point en ballottage est rejoué une fois que les joueurs ont changé de camp. Pour reprendre De Luze : « *c'est elle (la chasse) qui donne au jeu de paume son extraordinaire variété et qui en constitue le plus grand attrait.... On peut dire qu'elle est l'âme du jeu, une âme que ne possède aucun autre* ». (De Luze, 1933, *op.cit.*p.283). Ces chasses ont un caractère spectaculaire et psychologique très grand : elles représentent l'élément le plus complexe de la tactique du jeu, et le moment où l'attention du marqueur et des spectateurs est requise.

¹ De Luze, A. (1933). *La Magnifique histoire du jeu de paume*. Bordeaux : Delmas.

La détermination précise du point de rebond de la balle et de la chasse n'est pas facile. Le repérage des points de chasse est essentiel (Manevieux¹, 1783). Quand on le peut, le jeu est régulé par un arbitre nommé « *naquet* », richement appointé, placé au niveau du filet, et chargé d'estimer la valeur des chasses. Le marquage est une lourde mission qui consiste à évaluer où et quand les balles sont prises, au premier, ou au deuxième rebond.

Schéma : Salle de jeu de courte paume contemporaine avec les lignes des chasses tracées au sol (Similaire au jeu de la rue Lauriston situé à Paris)



Le « *naquet* » doit noter l'endroit où est la chasse, doit compter les points et annoncer les jeux. Il doit également les marquer sur un calepin tout au long de la partie. Enfin, il doit annoncer le gagnant de la rencontre. Le rôle du « *naquet* » s'avère primordial pour endiguer immédiatement toutes les disputes qui pourraient survenir à la suite d'appréciations discordantes entre les joueurs. Souvent les véritables arbitres du jeu sont les spectateurs, constamment sollicités, et se divisant eux-mêmes. Le rôle des spectateurs présents dans la galerie fait partie intégrante du jeu et de sa sociabilité (Fontaine², 1987). Rares étaient les confrontations qui ne se terminaient pas en vives discussions ou pugilat. Cela était d'autant plus probable qu'une somme d'argent importante était en jeu.

¹ Manevieux (2001). *Traité sur la connaissance du Royal jeu de paume, et des principes qui sont relatifs aux différentes parties qu'on y joue* (1^{ère} édition 1783). Neufchâtel : éd. Phénix

² Fontaine, M-M. (1987). Le Jeu de paume comme modèle des échanges : quelques règles de sociabilité à la Renaissance, *Sociabilité, Pouvoirs et Société*. Actes du colloque de Rouen, novembre 1983, Rouen : 1987, p.144.

2.1.2 UN JEU DE HASARD ET DE PARI

La paume : un jeu d'adresse fondé sur le hasard et les avantages

Les formes de pratique motrice sont déterminées par la logique interne de l'activité dans son organisation spatiale et temporelle, mais sont aussi contingentes des conditions sociales et culturelles dans lesquelles elles apparaissent, ou se développent. La paume est considérée au XVII^e siècle comme un « jeu d'exercice », et au XVI^e comme un « exercice de jeu ». Elle n'est pas conçue comme un jeu sportif tel que nous pourrions le penser de façon anachronique. Certes, c'est un jeu qui demande intelligence, adresse et agilité pour y réussir. Dans ce cadre, selon la classification des jeux construite par Roger Caillois, la paume peut être considérée comme un jeu de compétition ou « âgon », avec pour finalité de déterminer la supériorité d'un individu ou d'un groupe sur un autre. Mais parmi les caractéristiques de ce jeu, il ne faut pas oublier la part liée au hasard ou « aléa » (Caillois¹, 1967). Aléas liés, d'une part, par la manière de jouer et les conditions du joueur, en raison de la dissymétrie du jeu. Celles-ci sont complètement différentes selon que le joueur a tiré au sort le côté du service (ou dedans), ou le côté où l'on reçoit le service (le devers ou dehors). D'autre part, le serveur peut rester en place, tant que l'un ou l'autre ne décide pas, suivant la tactique qui lui paraîtra la meilleure au cours du jeu, de changer de côté, et de choisir celui qui lui semble correspondre le mieux à ses qualités de jeu. « *Cela étant, avoir le service est un avantage, car la balle est envoyée sur le toit de la galerie après la corde, et elle revient avec un rebond délicat à calculer, sur l'arrière du joueur qui l'attend* » (Fontaine, 1987, *op.cit.*). L'objectif principal du joueur du devers est de devenir le serveur en chassant son adversaire pour lui prendre sa place. On le voit bien ici, le jeu est constitué de multiples combinaisons possibles. A ces possibilités, s'ajoutent des obstacles comme les « trous » appelés « hazards » en anglais, qui rendent incertaine l'issue de la partie. Un autre moyen radical pour ajouter de l'intérêt au spectacle est d'égaliser les chances des joueurs ou des équipes, par un système compliqué d'avantages, surtout quand des sommes d'argent importantes sont en jeu pour parier sur l'équipe vainqueur. En effet, pour remédier à un trop grand déséquilibre, lorsque la partie n'est pas égale, un système de compensation sophistiqué consiste à accorder des points aux joueurs les plus faibles selon les qualités physiques, techniques et tactiques des joueurs en présence. A ce stade du jeu, c'est là qu'interviennent les « *faiseurs de parties* » (Fontaine, 1987, *op.cit.*). Ainsi, il est possible

¹ Caillois, R. (1967) *Les Jeux et les hommes. Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.

de rendre *demi-quinze*, *quinze*, *demi-trente*, *trente*, ou même *quarante-cinq* pour chaque jeu (Crognier & Peter¹, 2004). Dans le cas de l'utilisation des avantages, *demi-quinze* ou *demi-trente*, la liberté est laissée au joueur le moins habile de prendre *quinze* en deux jeux ou *quinze* à un seul jeu, et *trente* à l'autre. De même, un joueur expérimenté peut donner *bisque*, c'est-à-dire laisser prendre un *quinze* à volonté dans toute la partie, voire deux, trois *bisques* comme autant de *quinze* de même nature. Dans certains cas, le receveur peut rester la partie entière sans venir engager une seule fois, s'il ne réussit pas à faire de chasses. Ce qui enlève toute saveur à ce jeu. A moins qu'en raison d'un pari un joueur accepte de rester côté devers, avec comme objectif de remporter la partie avec ce handicap. On imagine la complexité dans la gradation de ces avantages et handicaps, et les calculs auxquels ils obligent à se livrer avant que ne commence la partie. Montaigne, utilisera d'ailleurs cette image du jeu de paume pour comprendre les délicats équilibres liés aux avantages dans les rapports sociaux à la Renaissance (Fontaine², 1993).

Un jeu de pari

Au Moyen Âge et à la Renaissance, deux catégories principales de jeux sportifs ont été distingués: les jeux de pari et les jeux de prix (Vigarello³, 1989). Dans les premiers, les participants misent de l'argent sur leurs propres résultats alors que dans les seconds les vainqueurs reçoivent des récompenses lors des fêtes collectives. Au jeu de paume, l'argent est déposé près du filet. Dans une lettre patente, François I^{er} indique que « *tout ce qui se jouera au jeu de paume sera payé à celui qui gagnera comme une dette raisonnable et acquise par son travail* ». L'importance du pari permet de comprendre pourquoi des points de handicap ou de compensation peuvent être attribués afin d'égaliser les chances des protagonistes. « *Cette volonté de rétablir l'équilibre entre les joueurs, de maintenir un défi, un intérêt à la partie, est nécessaire pour attirer clientèle, public et parieurs* » (Bernard-Tambour & Carlier⁴, 2001).

On pariait beaucoup et de grosses sommes sur les parties. Autant dire que l'enjeu est le fondement du jeu. Si bien que les « *tripots* », nom des établissements urbains où étaient installés les jeux de paume, étaient de véritables maisons de jeu où on pouvait jouer

¹ Crognier, L. & Peter, J-M. (2004). Histoire des jeux et des sports. Hypothèses sur l'origine du décompte de points au jeu de paume. In : *Revue EPS*, 310, 58.

² Fontaine, M-M. (1993). Avantage à Montaigne. In : *Libertés et savoirs du Corps à la Renaissance*. Caen : éd. Paradigme, p.113-284.

³ Vigarello, G. (1989). Les Rois du sport sous Louis XIV. In : *L'histoire*, 122, (mai), 1989, 28-34.

⁴ Bernard-Tambour, T. & Carlier, Y.(2001). Le Jeu de courte paume. In : *Jeu des rois, roi des jeux. Le jeu de paume en France*. Paris : éd. Réunion des musées nationaux.p.40.

aussi aux cartes et aux dés. A ce sujet, les avis des linguistes divergent pour savoir si le mot « *tripot* » a désigné d'abord un jeu de paume ou bien s'il était déjà donné auparavant à des lieux où se pratiquaient les danses et jeux de hasard. Ces enjeux financiers, parfois importants, sont souvent l'origine de rixes, dont le prétexte se situe dans l'interprétation des règles qui étaient compliquées et pouvaient être différentes selon les protagonistes. D'autre part, alors que le jeu repose sur des handicaps savamment élaborés pour assurer un équilibre dans l'issue de la partie, nombre de joueurs trichent ou tentent de tricher : « *Ces escrocs appellent ce manège enfiler leur homme, et l'on dit par plaisanterie, tel joueur s'est laissé enfiler* » (Manevieux, *op.cit.*, p.113). Le passage à la violence n'est pas rare à cette époque pour discuter une chasse, ou le résultat d'une partie.

Tout au long du XVII^e siècle, le pouvoir religieux cherchera à encadrer et réglementer ces jeux afin d'éviter toutes formes de débordement ou de débauche. L'importance du jeu dans la vie sociale suscite en effet des tentatives pour l'encadrer dès la fin du bas Moyen Âge. Des ordonnances royales du XIV^e siècle mentionnent de nombreux jeux pour les interdire. Dès 1319, Philippe V le Long défendait « *les jeux de dez, de table, de palet, de quilles, de soules et billes.* » A cette liste, Charles V, en 1369, ajoutait la « *paulme et les boules* ». Tous deux souhaitaient que leurs sujets s'exercent plutôt « *au fait et usage d'armes à la défense de notre dit Roiaume* », en favorisant le tir à l'arc par exemple (Tremaud, *op.cit.*, p.5). Autant de prétextes, source d'interdits, de restrictions morales, de répressions, qui feront périliter les salles de jeu de paume à la fin du XVII^e siècle. Le nombre de salles à Paris passe ainsi de 250 en 1500 à 114 en 1657, et cent ans plus tard, il n'en subsiste plus que 13 (De Luze¹, 1933).

2.1.3 LE JEU DE PAUME : UN MOYEN DE DIVERTISSEMENT ENCADRÉ

Les documents sont rares pour illustrer les pratiques physiques du Moyen Âge. L'iconographie nous en délivre quelques aspects. La classe des guerriers et des chevaliers assujettit sa domination par la force militaire et ne se gêne pas pour assouvir sa passion par des exercices physiques sans souci de modération, accompagnés de ripailles festives. Ce sont des témoignages épars et parcellaires, la plupart iconographiques, qui nous renseignent partiellement sur ces dispositions psychologiques d'une société où l'on cédait plus facilement, plus spontanément, à ses pulsions et ses émotions du moment. La pratique de la paume participe sans nul doute de cette jouissance physique immédiate. Au Moyen Âge finissant, on exige du noble une régulation de ses pulsions et un conditionnement de

¹ De Luze, A. (1933) *La Magnifique histoire du jeu de paume*. Op.cit. Bordeaux : éd.Delmas, p.118.

son comportement. Entre le clergé et l'aristocratie, les conflits sont nombreux au bas Moyen Âge. Le clergé s'efforce de canaliser l'activité guerrière, raison d'être des chevaliers, vers des buts tenus pour justes et conformes aux interprétations chrétiennes de la volonté divine. L'aristocratie se plie, tant bien que mal, aux nouvelles règles sociales édictées par l'Eglise. Celle-ci influence ainsi en profondeur l'organisation des groupes aristocratiques, en même temps qu'elle lui offre une légitimation du métier des armes (Baschet¹, 2004). L'adoubement des chevaliers s'entoure dès lors d'un rituel sacré : veillée de prières, bénédiction des armes (Chrétien de Troyes², 1180). Les pouvoirs ecclésiastiques s'accordent pour condamner les jeux, sources de débauche et contraires à l'ordre religieux. La courtoisie, art de la cour, devient un code social destiné à démarquer la frange supérieure de l'aristocratie des autres groupes (Doustaly-Dunyach³, 2004). L'âme doit commander au corps, et c'est cette articulation qui constitue une clé des représentations des jeux d'exercice dans la société de la fin du Moyen Âge régi par l'Eglise. Au Moyen Âge, la culture et la formation du corps ont une interprétation presque exclusivement religieuse (Braunstein & Pepin⁴, 1999). L'« homme médiéval » est convaincu de sa conformité à un modèle éternel et universel selon lequel l'âme, immortelle, aussi bien que le corps appelé à ressusciter, sont l'une et l'autre, enjeu du salut (Le Goff⁵, 1989). Seule l'activité de l'esprit permet l'accès à la culture et doit être l'objet d'attention pour la formation des princes. A l'exception du jeu d'échecs, les activités ludiques ne sont pas considérées comme facilitant l'acquisition d'un savoir intellectuel (Mehl⁶, 1990).

Dans ce système de pensée religieuse, le jeu est considéré comme dangereux pour plusieurs raisons. Premièrement, les tricheurs ne sont pas rares, sont sources de nombreux conflits, et troublent l'ordre public. Deuxièmement, s'enrichir par le biais de paris est contraire à la morale. Troisièmement, et par-dessus tout, les hommes occupés à jouer gaspillent leur temps libre, et ne le consacrent plus à l'adoration de Dieu. Les jeux de hasard, dont fait partie la paume, sont condamnés par les pères et les Docteurs de l'Eglise, suivis par les souverains du Moyen Âge.

¹ Baschet, J. (2004). *La Civilisation féodale. De l'an mil à la colonisation de l'Amérique*. Paris : Aubier.

² Chrétien de Troyes (1974). *Perceval ou le roman du Graal*. (1^{ère} parution en 1180, *Perceval ou le conte du Graal*). Paris : Gallimard.

³ Doustaly-Dunyach, A. (2004). *Le Moyen Âge*. Paris, éd. Milan (Coll. Essentiels).

⁴ Braunstein, F. & Pépin, J-F (1999). *La Place du corps dans la culture occidentale*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁵ Le Goff, J. (1989). *L'Homme médiéval*. Paris : Seuil.

⁶ Mehl, J-M. (1990). *Les Jeux au royaume de France. Du XIII^e au début du XVI^e siècle*. Op .Cit. Paris : Fayard. p.335.

Pourtant, il est difficile de lutter contre les plaisirs du jeu. La position des magistrats de police est à cet égard plus subtile. Si les archives de police donnent souvent l'image d'une société où on joue avec excès, et d'une société répressive, cette image est à nuancer dans la mesure où elle provient pour l'essentiel d'archives judiciaires et policières, soit d'archives témoignant d'activités coercitives. Dans une société où tout le monde joue, où les souverains s'adonnent avec ferveur à cette passion, il est difficile d'interdire brutalement. Il y a donc une certaine tolérance pour une pratique sans excès et sans trouble. Une hiérarchie se fait peu à peu entre « bons » et « mauvais » jeux. La méfiance des jeux porte sur l'immoralité supposée d'une activité jugée trop dévastatrice sur les comportements. Même un esprit libre comme François Villon s'inquiète des dérives liées à la passion du jeu dans les cités :

« *Ce n'est pas un jeu de trois mailles [un petit jeu]
Où va corps, et peut être l'âme.
Qui perd, rien[s] n'y sont repentailles
Qu'on n'en meure à honte et diffame [deshonneur]
...
L'homme est donc bien fol et infâme
Qui, pour si peu, couche [risque] tel gage
[...]
Jamais mal acquit ne profite* » (Villon¹, 2005)

Dès lors, moyennant le respect de certaines conditions de temps et de lieux, le jeu de paume obtint à la Renaissance un préjugé plus favorable de la part des institutions, et fut toléré pour peu qu'il soit occasionnel et ne perturbe pas les études et l'ordre. On s'accorde de ce fait à lui reconnaître quelques vertus éducatives. Conçu comme une récréation du corps et une détente de l'esprit dans une perspective hygiéniste, le jeu de paume peut s'avérer utile à l'exercice intellectuel. « *Messieurs qui désirez vous ébattre et jouer à la paume, faut jouer, afin de récréer le corps et délecter les esprits, sans jurer ni blasphémer le nom de dieu* » (Jusserand, 1901, *op.cit.*, p.255). L'éducation de Gargantua que décrit Rabelais est en ce sens révélatrice d'avancées humanistes dans le domaine de la formation et de l'utilisation des jeux. Jeanne d'Albret, à Pau, initia très tôt le futur roi Henri IV au jeu de paume ; selon elle, la paume est le « *plus honnête exercice à quoi on puisse passer le temps, et le moins scandaleux.* » (Vigarelllo², 1989).

Pour réaliser ce compromis, le jeu se transforme en un exercice esthétique, répondant plus à un code moral qu'au souci d'un bienfait physique, et s'éloigne de la

¹ Villon, F. (2005). Le Testament : belle leçon aux enfants perdus. (1^{ère} parution 1462). *Œuvres complètes*. Paris : Arléa., p.109.

² Vigarelllo, G. (1989). Les Rois du sport sous Louis XIV. In : *L'Histoire*, 122, (mai), 30.

pratique ludique populaire de ses origines. Si tout le monde continue à jouer dans la société d'Ancien Régime, c'est à des degrés divers, et ces degrés font la différence sociale. Pour la noblesse, la paume rejoint les autres exercices académiques comme l'épée et s'expose à la concurrence d'activités physiques préparant mieux au combat guerrier. « *Une société d'ordres imposant le rang par la naissance discrimine inévitablement ses aires de jeux* » (Vigarello¹, 2000). Toutes ces pratiques rappellent *in fine* que les jeux « sportifs » des sociétés de l'Ancien Régime ne sauraient être comparés aux pratiques sportives des sociétés contemporaines. A la Renaissance, puis à l'Âge Classique, une nouvelle société d'ordre veut encadrer les pratiques afin de restreindre la brutalité, contrôler les enjeux d'argent, restreindre l'inutilité apparente du jeu. Recommandation qu'un homme d'église comme François de Sales reprend à son compte un siècle plus tard :

« *Les jeux esquels le gain sert de prix et récompense à l'habileté et industrie du corps ou de l'esprit comme les jeux de la paume, ballon pallemaille, les courses à la bague, les eschez, ce sont récréations de soy mesmes bonnes et loysibles. Or si le prix, c'est-à-dire ce qu'on joue est trop grand, les affections des joueurs se déresglent.* » (De Sales², 1997)

L'éducation et la formation par les jeux, entrevues pour la classe nobiliaire, doit se conformer aux usages sociaux sous la surveillance d'un ordre religieux puissant (Baschet³, 2005). Au Moyen Âge et à la Renaissance, il n'y a pas d'individu au sens moderne du temps avec l'expression possible d'une individualité que l'on retrouvera dans le sport moderne. Certes on observe, à la fin du XV^e, plus particulièrement en Italie, une attention croissante aux formes sensibles de l'être et à son expression, avec les prémices d'une identité individuelle à travers des marqueurs comme la signature et le portrait (Bedos-Rezak & Iogna-Prat⁴, 2005 ; Todorov⁵, 2004). C'est une attention nouvelle portée à l'homme, au cours de la Renaissance, pour le décrire et le placer au centre de l'Univers. C'est le développement d'une philosophie de l'homme, qui implique une théorie de sa formation et de son éducation. C'est l'esquisse d'une nouvelle pédagogie, qui n'est pas exempte de préoccupations politiques (Garin⁶, 1990 ; Fontaine⁷, 1993).

¹ Vigarello, G. (2000). *Passion sport*. Paris : éd. Textuel, p.58.

² Sales, F. de (1997) *Oeuvres de Saint François de Sales. (1567-1622) Données textuelles électroniques*. Paris : BNF, R879, (Reproduction de l'édition Annecy, impr. Niérat, 1893).

³ Baschet, J. (2005). La Chrétienté médiévale. Représentations et pratiques sociales. *Documentation photographique, 8047*. Paris : La Documentation Française.

⁴ *L'individu au Moyen-âge, individuation et individualisation avant la modernité*. Sous la dir. de Bedos-Rezak, B-M. & Iogna-Prat, D. (2005). Paris : Aubier/Flammarion.

⁵ Todorov, T. (2004) *Eloge de l'individu. Essai sur la peinture flamande de la Renaissance*. Paris : Seuil.

⁶ Garin, E. (1990) *L'Homme de la Renaissance*. Paris : Seuil.

⁷ Fontaine, M-M. (1993) *Libertés et savoirs du corps à la Renaissance*. Op.cit. Caen : éd. Paradig me.

2.1.4 L'ÂGE D'OR DE LA PAUME : LES CONTOURS D'UNE PRISE DE CONSCIENCE DU CORPS

La Renaissance change notablement la manière de considérer l'homme. La redécouverte de l'héritage de l'Antiquité gréco-romaine a des implications quant à la perception du corps et au soin à lui apporter. On cultive à nouveau l'idéal de beauté et d'harmonie du corps mis en valeur durant l'Antiquité. Savants et artistes explorent, avec un souci plus grand de vérité et de réalisme, l'anatomie humaine. On assiste à un développement sans précédent de la science anatomique, dans le prolongement des sciences médicales héritées de l'Antiquité (Ulman¹, 1982). André Vésale est le plus célèbre anatomiste de la Renaissance. *De Humani corporis fabrica (De la fabrication du corps humain)* est publié en 1543, avec un grand nombre d'illustrations du corps humain tirées de ses observations. Mais il fit aussi œuvre de précurseur en analysant la fonction musculaire chez les animaux et chez l'homme. Cette nouvelle vision du corps humain commun à de nombreux auteurs de la Renaissance permet d'entrevoir dans les exercices corporels des possibilités éducatives plus importantes. Par exemple, l'italien Balthazar Castiglione entrevoit le jeu de paume comme un noble exercice fort convenable au courtisan :

« Car on y voit très bien l'harmonie du corps, la promptitude et la souplesse de chaque membre, et presque tout ce qui se révèle dans les autres exercices. » (Castiglione², 1528).

De même, le pédagogue français Barthélemy Aneau entrevoit dans la pratique de la paume une expression corporelle inédite, notamment dans le rôle de l'œil dans la prise d'information :

« Le jeu de paume entre tous aultres jeux
Le corps exerce, et l'esprit, et les yeux.
Car en jouant, le corps prend action.
Et l'esprit diverse affection. » (Aneau³, 1552).

Un autre Italien, Jérôme Mercuriale dit Mercurialis, auteur d'un ouvrage qui devait faire date, *De arte gymnastica* (1569, rééd. 1573), décrit et vante les exercices qui permettent à l'homme d'atteindre un équilibre harmonieux du corps et de l'esprit.

Les discours sur les exercices corporels à la Renaissance marquent les prémices d'une volonté de mieux contrôler le corps, de le dominer par une attention plus minutieuse sur les parties mobilisées, le faisant passer de l'état d'objet à celui d'élément de la réalité

¹ Ulman, J. (1991) *De la Gymnastique aux sports modernes*. Paris : Vrin.

² Castiglione, B. (1528) *Il Libro del Cortigiano*. Traduit en français en 1537, traduction française moderne de A. Pons. Paris, 1987, p.49.

³ Aneau, B. (1552) *Imagination poétique. Traduction en vers français, des latins et grecs, par l'auteur mesmes d'iceux*. Lyon.

humaine. L'abondance des traités à la fin du Moyen-Âge sur la chasse, la pêche, les tournois, l'escrime, la paume participe de ce mouvement (Fontaine¹, 2001). Quelques essais originaux passeront inaperçus, malgré des avancées novatrices. C'est le cas du condottiere Pietro Del Monte que Marie-Madeleine Fontaine a sorti de l'oubli (Fontaine², 1991). Le condottiere, ou chef militaire originaire le plus souvent d'Italie, est un personnage important de la Renaissance. Par sa fonction, il est reconnu comme un maître de la tactique manœuvrière sur les champs de bataille, il apporte des connaissances importantes sur la préparation aux exercices militaires. Les nouvelles techniques de guerre changent les manières de diriger les hommes (Mallet³, 1990). Une formation de plus en plus spécialisée, faisant appel à l'adresse plus qu'à la force, inverse inmanquablement les repères culturels. Del Monte utilise ainsi de manière remarquable la notion latine de *persona* pour désigner à la fois la personne physique, les capacités physiques de l'individu et la conscience du corps. Ces propos rejoignent ceux de Scaino qui affirme que le jeu de paume est une école pour les capitaines qui y apprennent à disposer leurs armées, à organiser une bataille, à attaquer et se retirer à temps. Surtout les exercices doivent permettre de contrôler l'excitation, l'espoir, la peur, la colère, le sentiment de victoire. Ils enseignent le courage et la persévérance. Pour Marie Madeleine Fontaine, ces propos sont une véritable révélation dans la formulation qu'il leur donne, et qu'on rencontre ici pour la première fois :

« La connaissance d'une telle œuvre permet de réduire un grand nombre d'erreurs faites sur cette période et de relativiser les prétendues innovations de périodes plus tardives en matière de mesure, de conscience du corps, de comportement, ne serait-ce que par la capacité à décrire le mouvement physique ». (Fontaine⁴, 1993)

Néanmoins, force est de constater que les remarques de Del Monte sont rapidement occultées par les préceptes éducatifs promus par les traités sur l'éducation et les arts du courtisan qui les supplanteront pendant plusieurs siècles. Les préoccupations de l'époque changent en même temps que les valeurs traditionnelles de l'homme d'armes perdent de leur importance au profit de celles jugées plus subtiles du courtisan. Ces visions novatrices, avec les découvertes liées à l'anatomie et la dissection, vont apparaître

¹ Fontaine, M-M. (2001). L'Age d'or du jeu de Paume. In *Jeu des rois et roi des jeux* (Ouvrage collectif) Paris, Réunion des musées nationaux, p.71.

² Fontaine, M-M. (1991). *Le Condottiere Pietro Del Monte, philosophe et écrivain de la Renaissance*. Genève : éd.Slatkine.

³ Mallet, M. (1990). Le Condottiere. In : *L'Homme de la Renaissance* (Sous la dir. de E.Garin), p.49-79.

⁴ Fontaine, M-M. (1993). Le Développement technique des exercices corporels dans la préparation militaire (fin XV^e- début XVI^e s.). In *Actes du Colloque Nature, Sciences and Medieval Societies*. Brepols, 61-80.

progressivement comme un nouveau système d'explication et de représentation du corps. Ainsi les découvertes sur l'œil et la vision à la Renaissance permettant de percevoir le cristallin comme une lentille optique et une extension du nerf optique (Koelbing¹, 1990). Les implications pédagogiques seront plus tardives, avec la prise en compte dans la période contemporaine d'une éducation perceptive. Il est clair que la Renaissance a renouvelé les moyens d'observer le corps et a commencé à envisager une conscience du corps plus intime et personnalisée. Les jeux d'adresse, dont la paume, mériteraient une analyse plus fouillée à l'aune des découvertes médicales, mais cela reste difficile par l'insuffisance des relevés de ces jeux.

Les tentatives pour décrire le corps, l'imaginaire et les comportements de la Renaissance sont assurément différentes de ceux du Moyen Âge et continueront à se modifier au XVII^e siècle.

2.1.5 UNE NOUVELLE DONNE POUR L'ÉDUCATION DES PRINCES

A la Renaissance, apparaît une première inflexion sur la prise en compte du jeu de paume comme moyen de formation du prince, et dans l'élaboration d'une morale du jeu et d'un savoir jouer. La culture est comprise comme un exercice de l'esprit et des manières, introduites par voie savante. L'idée de culture se perçoit comme culture de l'homme par l'homme. Dans ses *Essais*, Montaigne développe l'idée qu'il faut éduquer le corps en même temps que l'âme. Il faut exercer le corps et même l'endurcir (Montaigne², 1580). Les humanistes de cette période s'efforcent d'accorder à l'exercice physique et au jeu de paume des vertus pédagogiques. Le jeu fait partie d'un équilibre dans l'éducation, et n'est pas seulement futilité et perte de temps. Dans son programme éducatif, Rabelais ne se contente pas de prendre en compte les jeux « sportifs » et leur prodigieuse extension, mais il a soin aussi de récupérer tous les jeux susceptibles de favoriser la réflexion. Le temps de jeu serait un temps de perfectionnement pendant lequel le prince peut acquérir des compétences nécessaires à ses futures fonctions (Rabelais³, 1535). Dans la formation de Gargantua, le jeu de paume et les jeux d'armes préparent le corps aux labeurs, et facilitent les travaux de son esprit :

¹ Koelbing, H. (1990). Anatomie de l'œil et perception visuelle, de Vésale à Kepler. In : *Le Corps à la Renaissance* (Sous la dir. de M.M Fontaine). Paris : Aux amateurs du Livre, p.390.

² Montaigne (1580). *Les Essais*. I, 21. (Édition, A.Lagarde et L.Michard, Paris : Bordas, 1970)

³ Rabelais, F. (1535). *Gargantua*. (Réédition). Paris : Seuil, 1995.

« Ils jouaient à la balle, à la paume, au ballon à trois, s'exerçant élégamment les corps, comme ils s'étaient auparavant exercé les âmes » (Rabelais, 1995, *op.cit.*, p.195).

Enfin le jeu facilite l'apprentissage de la vie en société. Spontanéité et force créatrice du jeu sont récupérées au niveau d'une éducation sociale (Erasme¹, 1524). Ce sera le rôle des « éducateurs » et des Académies d'enseigner ces préceptes aux princes et aux gens fortunés. Dans son *Institutio principis*, Erasme considère que l'enfance est la période idéale pour acquérir les bases de la sagesse et de la piété. Ces amusements dirigés préparent le terrain pour les enseignements ultérieurs plus sérieux. L'éducation des princes débute très souvent par un véritable dressage. Il porte sur tous les aspects de la représentation et d'une étiquette minutieuse « *Les grands textes éducatifs de princes du Moyen Âge et de la Renaissance sont normatifs* » (Meyer², 2004). Avec Erasme, le « *Traité de civilité puérile* » est un véritable manuel de sociabilité ou de savoir vivre, il place la civilité au rang de la piété, des belles lettres et des devoirs de la vie. Il s'agit de conformer l'esprit et le corps afin de l'ajuster à une société évidemment vertueuse.

« *L'art d'instruire l'enfance consiste en plusieurs parties, dont la première et la principale est que l'esprit encore tendre reçoive les germes de la piété ; la seconde, qu'il s'adonne aux belles-lettres et s'en pénètre à fond ; la troisième, qu'il s'initie aux devoirs de la vie ; la quatrième, qu'il s'habitue de bonne heure aux règles de la civilité* » (Erasme³, 2001)

Dans cette éducation, dans le choix des exercices corporels, prime la formation équestre en prévision de la guerre. La chasse en constitue une initiation ou un complément indispensable. Les académies au XVI^e siècle retiennent essentiellement les arts équestres, ceux de l'épée ainsi que la danse (Bonhomme⁴, 1990 ; Vigarello⁵, 1990 ; Lacaze⁶, 1991). Quant à la paume, son aspect ludique est gommé, au profit de règles et d'une morale qui viennent conformer ou « *corseter* » le caractère spontané sinon « *turbulent* » de ce jeu (Mehl, 1990, *op.cit.*, p.464).

On peut considérer à la fin de la Renaissance que la place de l'individu dans l'apprentissage et la formation est réduite. La fonction principale des jeux dans le milieu

¹ Erasme (1877). *La Civilité puérile* (1^{ère} édition 1524). Paris : éd. A.Bonneau

² Meyer, J. (2004). *L'Éducation des princes du XV^e au XIX^e siècle*. Paris : éd.Perrin. p.121.

³ Erasme (2001). *Traité de civilité puérile*. (1^{ère} publication 1524). Paris : Arthème Fayard, p.7. Traduit du latin par A.Borneau, Paris, 1877.

⁴ Bonhomme, G. (1990). Le Cheval comme instrument du mouvement humain à la Renaissance. In : *Le Corps à la Renaissance* (Sous la dir. de M.M Fontaine). Paris : Aux amateurs du livre, p.337-349.

⁵ Vigarello, G. (1990). Le Maniement de l'épée, une technique et une pédagogie du corps au XVI^e siècle. In : *Le Corps à la Renaissance* (Sous la dir. de M.M Fontaine). Paris : Aux amateurs du livre, p.351-355.

⁶ Lacaze, P. (1991) *En garde. Du duel à l'escrime*. Paris : Gallimard (coll. Découvertes).

rural, dont fait partie la longue paume, est principalement rituelle et festive. Il ne s'agit pas de s'exercer ni d'acquérir une formation particulière. Les jeux contribuent au fonctionnement et à la cohérence du groupe social d'appartenance. Pour les milieux aristocratiques et les lettrés, la courte paume a quelques avantages dans la formation du gentilhomme et sa préparation aux arts de la guerre, comme nous l'indique Erasme dans l'un de ses colloques où dialoguent deux joueurs de paume (Erasme¹, 1524) :

« - Nicolas. - Mais il est beau d'user d'adresse au jeu.
- Jérôme. - J'en conviens, cela est aussi vrai dans la guerre. »

Au nom d'une sociabilité nobiliaire et de la formation des élites dans la sociogenèse de l'état, la pratique du jeu va être de plus en plus encadrée par une étiquette imposée pour un usage collectif de représentation tout en respectant les usages de civilité en adéquation avec les dogmes de la religion et de l'éducation de l'esprit du XVII^e siècle (Mehl², 1993). La conformation des exercices physiques par le refoulement des passions vives et leur canalisation sont au cœur des changements d'habitus de cette époque (Elias³, 1975), illustrée par les « *Pensées* » de Pascal:

« Notre âme est jetée dans le corps où elle trouve nombre, temps, dimensions, elle raisonne là-dessus et appelle cela nature, nécessité et ne peut croire autre chose [...] Quand on est forcé à jouer, il faut renoncer à la raison [...] Le juste est de ne point parier [...] J'ai dit souvent que tout le malheur des hommes vient d'une seule chose, qui est de ne savoir pas demeurer en repos dans une chambre... » (Pascal⁴, 1670).

2.1.6 UNE PRATIQUE PROGRESSIVEMENT DISTINCTIVE REPOSANT SUR L'ETIQUETTE

Le jeu de paume retient généralement l'attention des historiens parce qu'il est un bon révélateur du fonctionnement de la société d'Ancien Régime. Pour Jusserand, ce jeu était pratiqué par toute la France, en tout temps et même au milieu des guerres, par toutes sortes de gens, depuis les vilains jusqu'au Roi qui n'avait garde de s'interdire à lui-même un passe-temps si agréable (Jusserand⁵, 1901). Certes, il y a des plaisirs communs du corps, mais avec quelques nuances. La courte paume, quoiqu'elle fût pratiquée par les artisans et gens du peuple, est aussi aristocratique. Au cours de la Renaissance, et surtout à

¹ Erasme (1524) *Colloques choisis*. Traduction parue chez Brocas et Humblot, 1763. Cité par G.Bonhomme, op.cit., 1991.

² Mehl, J-M. (1993). Le Jeu de Paume, ancêtre du tennis. Revue l'Histoire n°166, mai 1993, p.16-21.

³ Elias, N. (1975) *La Dynamique de l'Occident*. (1^{ère} édition en allemand 1939). Paris : Calmann-Levy.

⁴ Pascal (1670). *Pensées*. D'après R.Barrault, Paris : Larousse, 1965, p.97.

⁵ Jusserand, J.J. (1901). *Les Sports et les jeux d'exercice dans l'ancienne France*. Op.cit. Paris : Plon.p.242.

l'Âge Classique, une frontière étanche va s'établir entre les jeux populaires et les jeux nobiliaires. A la fin du XV^e siècle, des frontières s'établissent entre l'édification d'endroits spécialisés en centre-ville et dans les châteaux qui font les délices d'une clientèle aristocratique et bourgeoise, et les tavernes à la périphérie, au recrutement plus populaire, pourvues de salles aménagées pour recevoir le jeu. Les nombreux lieux de jeu confirment un type de répartition classique des activités ludiques du Moyen Âge et de la Renaissance selon un rituel très encadré (Mehl¹, 1990). Par ailleurs, les fêtes populaires permettent aux hommes du Moyen Âge de manifester leur appartenance à un groupe social. Les familles, les paroisses, les métiers trouvent dans les jeux et les fêtes un élément de cohésion indiscutable (Verdon², 2003).

« La société médiévale avait développé certaines formes de vie et l'individu était obligé de vivre dans le cadre de ces formes, que ce fût comme chevalier, artisan, membre d'une corporation ou serf. » (Elias³, 1973).

Partager les jeux du prince, l'affronter à la paume, est un honneur de plus en plus réservé à son entourage ou à des joueurs réputés.

« De même que, quand on veut entreprendre un voyage ou se rendre à un festin, on considère avec soin quels seront ses compagnons, de même, au jeu, il faut prendre garde avec qui l'on jouera » (Vives⁴, 1539).

Pour l'aristocratie, le jeu de paume devient un moyen d'exercer le corps autrement que par l'exercice guerrier. Ce mode de vie, dont les codes de conduite deviennent plus raffinés, conforme l'aristocratie à des usages stricts permettant d'affirmer sa distinction par rapport aux autres fractions des couches supérieures et par rapport au peuple. Le jeu de paume à la fin du XVII^e siècle participe de l'ostentation aristocratique (Mehl⁵, 1987). Le « paraître » devient plus important que l'« être ». Tout ce qu'entreprend le seigneur est par définition noble et courtois, tout ce que font les valets et les paysans, bas et grossier.

Ces usages sociaux se sont de plus en plus fondés sur la courtoisie et la distinction, toujours en vigueur aujourd'hui dans le jeu de paume, ils seront repris en partie par les joueurs de tennis. Les « *étiquettes du jeu* » qui désignent « *certaines usages observés depuis des siècles par tous les joueurs de paume soucieux de conserver à ce jeu ses nobles*

¹ Mehl, J-M. (1990). *Les Jeux au royaume de France. Du XIII^e au début du XVI^e siècle*. Op.cité. Paris : Fayard. p.259.

² Verdon, J. (2003). *Les Loisirs au Moyen Âge*. Paris : Tallandier.

³ Elias, N. (1973). *La Civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Levy, p.346.

⁴ Vivès (1539) « *Leges ludi* » In : *Exercitatio linguae latinae*. Bâle. (Traduction de M.M Fontaine in : *Libertés et savoirs du corps*, op.cit. p .150).

⁵ Mehl, J-M. (1987). Le Jeu de paume : un élément de la sociabilité aristocratique à la fin du Moyen-âge et au début de la Renaissance. In: *Sport et Histoire, 1*, 19-30.

traditions » précisent les comportements loyaux à respecter (De Luze¹, 1933). Ainsi, il est contraire à l'étiquette de sauter le filet en changeant de côté au lieu de passer à côté du marqueur. De même, le joueur qui est au service doit saluer l'adversaire et la galerie avec sa raquette.

2.1.7 LE DECLIN DE LA PAUME A LA FIN DU XVII^E SIECLE

Pour Jean-Michel Mehl, à la fin de la Renaissance, le jeu de paume a atteint sa maturité et son « âge d'or ». Le jeu de courte paume fait partie du décor urbain. Néanmoins, le déclin de la paume est inéluctable, malgré les tentatives pour l'intégrer dans un projet de formation. Ce déclin à la fin du XVII^e siècle peut s'expliquer par de nombreux facteurs déjà évoqués. La passion du jeu nuit à la stabilité sociale et économique. La paume n'échappe pas à ce fléau qui fait très vite des victimes chez les collégiens et étudiants parmi la clientèle des « tripots ». En 1656, le prévôt d'Orléans, supprime dix-huit jeux « afin d'obliger les élèves de l'Université à ne pas s'absenter de leur cours pour fréquenter ces lieux publics ». Les frais de location et d'enseignement, les dettes de jeu, contribuent à la ruine de l'étudiant (Cochard², 1888). Aux yeux de certains pédagogues, la paume n'atteint pas la valeur et l'utilité des exercices chevaleresques. L'anglais Thomas Elyot, auteur d'un traité d'éducation publié en 1531, remarque que le « tennis » (il utilise ce terme) ne permet pas un total contrôle de l'intensité du geste, à la différence du tir à l'arc (Tremaud³, 1972 ; Mehl⁴, 1991).

C'est sous le règne de Louis XIV, que la société de cour tourne le dos à la pratique des jeux sportifs comme la paume qu'elle adulait encore peu de temps avant, et accélère cet éloignement au profit d'usages sociaux fondés sur le code vestimentaire et les convenances. Certes, comme ses prédécesseurs le Roi « Soleil » avait appris ce jeu dès l'enfance. Mais il n'y apportait pas la même passion. Il préférerait le jeu de billard, le bilboquet, le diabolo et les jeux de salon. D'autre part, le succès des armes à feu relativise la prouesse physique. Les enjeux symboliques liés à la maîtrise des arts de l'exercice physique perdent de leur autorité et de leur prestige. Se substitue progressivement à une hiérarchie noble et guerrière, une hiérarchie fondée sur des valeurs nouvelles telles que la

¹ De Luze, A. (1933). *La Magnifique histoire du jeu de paume*. Op.cit. Bordeaux : Delmas.

² Cochard, T. (1888). *Le Jeu de paume à Orléans*. Orléans, édition Herluison.

³ Tremaud, H. (1972). *Jeux de force et d'adresse*. Paris, éditions des Musées nationaux.

⁴ Mehl, J-M. (1991). Une Education du corps à la fin du Moyen-Âge et au début de la Renaissance : le tir à l'arc en France et en Angleterre. In : *Education et hygiène du corps à travers l'histoire*, Actes du colloque de Dijon, p.17-27.

culture intellectuelle et la maîtrise du langage. La pratique de la paume est délaissée dans la formation du gentilhomme au profit de la danse (Molière¹, 1671).

A la Révolution, les salles de jeux de paume sont presque toutes détruites ou reconverties à d'autres usages. Seuls quelques lieux et événements nous rappellent leur existence. Le 20 juin 1789, les membres de l'Assemblée Nationale, siégeant à Versailles, vexés de ce que l'on avait fermé leur salle habituelle de réunion, se rendirent dans une salle située plus loin, et scellèrent leur union par le célèbre « *serment du jeu de paume* ». On voit bien comment à la fin du XVIII^e, une société nouvelle diffuse un nouveau modèle corporel sur la « grâce » et la tenue (Vigarello², 2005). Un art mondain du corps s'impose à la formation des princes et à la pédagogie, indépendamment de l'habileté acquise par les armes ou les jeux d'exercice comme la paume.

2.2 DU XVIII^E AU XIX^E SIECLES ... TENTATIVES POUR RATIONALISER ET JUSTIFIER LE JEU DE PAUME

2.2.1 UNE PRATIQUE QUI SE TRANSFORME EN ART

Au XVIII^e et au XIX^e siècles, malgré quelques tentatives pour le réhabiliter, le jeu de paume est tombé en désuétude. Il a du mal à s'implanter dans les pratiques physiques de la société française de l'époque (Vivier & Dietschy³, 2002). Cela étant, le jeu de paume se transforme et se rationalise, en même temps que se développent dans l'aristocratie, mais fort lentement, des exercices conformes aux représentations que l'époque se fait de la nature humaine, et de la gymnastique du corps (Vigarello⁴, 1978). Le jeu de paume tentera pour subsister de se conformer à ces nouveaux usages. Il est considéré comme un « *art physique* » et figure dans la description des arts et métiers entreprise par l'Académie des sciences en 1768, publiée dans l'Encyclopédie.

« C'est le seul jeu qui puisse prendre rang dans le détail des arts et métiers, dont la description a été entreprise par l'Académie Royale des sciences, attendu qu'étant lui-même un art, il s'exécute par le secours d'un autre art qui a ses instruments et sa manufacture particulière. Celui-ci est la fabrique des raquettes et des balles. Il fut érigé en corps de maîtrise en 1610

¹ Molière (1935). *Le Bourgeois Gentilhomme*. Réédition. Paris : Hachette.

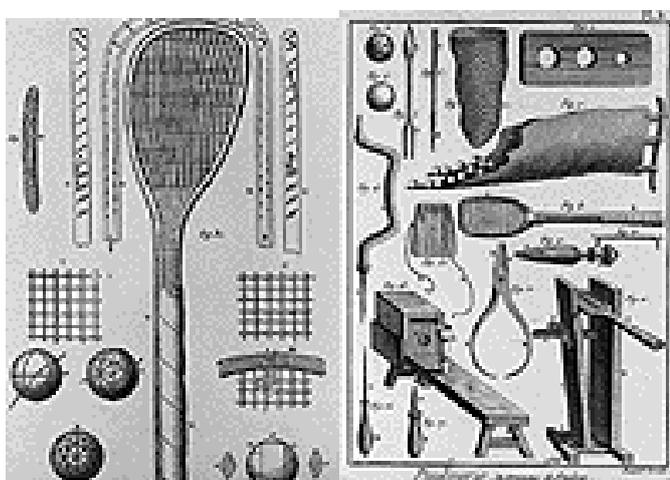
² Vigarello, G. (2005) ; S'exercer, jouer. In : *Histoire du Corps*. Tome 1 : De la Renaissance aux Lumières. (Sous la direction de G.Vigarello). Paris, Seuil, p.259.

³ Vivier, C. & Dietschy, P (2002). Histoire du tennis. In : *le Tennis* (coord. par M. Kreuzer. Besançon : Editions Universitaires).

⁴ Vigarello, G. (1978). *Le Corps redressé*. Paris : éd. Jean-Pierre Delarge.

sous le titre de la Communauté des maîtres-paumiers, raquetiers, faiseur d'éteufs, pelotes et balles » (Garsault¹, 1767)

Les descriptions de la fabrication des raquettes et des « éteufs » montrent le souci du détail des maîtres paumiers et leur parfaite maîtrise d'un réel savoir technique dans la fabrication du matériel. A partir du XVII^e siècle, la raquette évolue et bénéficie d'améliorations techniques significatives. Le manche très court, qui ne servait en raison de sa taille qu'à tenir le tamis, s'allonge pour procurer plus de puissance à la frappe. De même la manière de corder se transforme, passant d'un montage des cordes sur la diagonale, à un montage à partir de la verticale et de l'horizontale (Garsault, 1767, *ibid*, p.14 ; Bernard-Tambour & Carlier², 2001).



Planches de
*L'Encyclopédie des Arts et
métier*
D'Alembert et Diderot (1768)

A l'Âge Classique, la technique de la paume est décrite minutieusement, dans ses outils, comme dans sa gestualité. Ce sont des modèles mécaniques appliqués à la description du corps (Guillerme³, 1980). Les technologies et les pratiques, sous-tendues par l'histoire des nouvelles techniques et des machines deviennent plus complexes et plus savantes. L'analyse que propose Jacques Guillerme permet de préciser l'existence d'un lien entre les pratiques des techniciens et des ingénieurs dans le développement d'une nouvelle manière de concevoir les pratiques. La vision du fonctionnement du corps change à la fin du XVII^e et au début du XVIII^e, les lois d'une mécanique naissante s'imposent. Le

¹ Garsault, M., de (2004). *Art du paumier-raquetier et de la paume*. (1^{ère} édition 1767). Réédition .Paris : Phénix, p..111.

² Bernard-Tambour, T. & Carlier, Y. (2001). Origine et définition de la paume. In : *Jeu des rois et roi des jeux*. Paris : éd.Réunion des musées nationaux, p.25-41.

³ Guillerme, J. (1980). Sur quelques antécédents de la machinerie athlétique. In : *Aimez vous les stades ?* (Sous la dir.d'A.Ehrenberg), *Revue Recherches*, 43, (avril), 95-107.

corps plus qu'avant, « *devient objet de mesure et de recensement* » (Vigarello, 2000, *op.cit.*, p.68), ce qui se confirme pour la paume :

« *Tous les exercices du corps assujettis à des règles constantes, ont acquis à juste titre le nom d'Arts par excellence ; l'âme n'a besoin pour les exécuter, que des seuls ressorts du corps, aidés de quelques instruments* » (Garsault, 1767, *ibid.*, p.iii).

2.2.2 DES RÈGLES QUI RESTENT COMPLIQUÉES ET ASSYMETRIQUES

Nous l'avons déjà vu, posséder le service et le côté du « *dedans* » est un avantage certain, et est l'« *âme du jeu* » (Nanteuil, Saint-Clair & Delahaye¹, 1898). Non seulement il permet de prendre l'initiative et l'attaque, mais il permet de bénéficier d'accidents architecturaux comme le tambour, disposés du côté du « *devers* ». Pour accroître ces avantages, ajoutons que la moitié du sol du côté devers ne comprend pas de lignes de chasses. L'objectif principal du joueur du devers est de devenir le serveur en chassant son adversaire pour lui prendre sa place. Pour remédier à ce trop grand déséquilibre, lorsque la partie n'est pas égale, un système de compensation, négocié au préalable, consiste à accorder des points aux joueurs les plus faibles dans un souci d'équité. Le docteur Bajot en 1800 inventorie les avantages qu'il qualifie de raisonnables, visant à équilibrer les parties et « *à faire voir que la paume est un art dont les difficultés ne peuvent être bien senties que de ceux qui les pratiquent : mais ces difficultés sont la source du plaisir qu'on y trouve* » (Bajot², 1854). Dès lors, s'astreindre à enlever tous les coups par dessus la corde tandis que l'adversaire moins fort n'y est pas obligé, jouer tous les coups de volée ou de revers de la raquette, limiter l'espace de jeu où le meilleur joueur doit placer sa balle ou encore « *jouer avec un battoir, un bâton équarri, etc., pendant que le plus faible joue avec la raquette* » (Bajot, *op.cit.*, p.208), représentent des contraintes généralement en usage pour tendre vers une équité qui rapproche incontestablement ce jeu d'un art subtil réservé aux gens du monde. Les valeurs aristocratiques du jeu, fondées sur l'étiquette, l'emportent largement sur celles héritées des jeux de pari. Seul subsiste, le rôle du maître paumier pour garantir le juste équilibre des parties et surtout asseoir son contrôle.

¹ Nanteuil, E., Saint-Clair, G. & Delahaye, C. (1898). *La Paume et le Lawn Tennis*. Paris : Hachette (Bibliothèque du sport), p.153.

² Bajot, M (1854). *Eloge de la paume et ses avantages, sous le rapport de la santé et du développement des facultés physiques* (1^{ère} édition 1800). Paris, éd.Didot frères, p.209

2.2.3 UN APPRENTISSAGE CONTROLÉ PAR LE MAÎTRE PAUMIER

L'art de la paume se transmettait par des professionnels, dépositaires du savoir-faire. Ces savoirs sont exclusivement attachés à une qualification ou à une compétence du maître paumier. Celle-ci est elle-même le fruit d'une expérience répétée que défend une corporation bien établie (Cochard¹, 1888). Cette corporation s'est constituée progressivement. En 1537, François 1^{er} accorde aux paumiers l'exclusivité de la vente des esteufs dans leurs jeux. Le monopole de la fabrication des balles précède celui des raquettes. Puis, les maîtres paumiers gèrent non seulement le jeu, la fabrication des raquettes, mais l'enseignement et tout un ensemble de services. Dès lors, la corporation des maîtres paumiers affirme son emprise sur le jeu. Les maîtres paumiers selon une tradition orale transmettaient ces savoir-faire plus particulièrement à leur fils, « *les enfants de la balle* », afin de permettre la reprise du fond de commerce. D'où le souci de sauvegarder les secrets bien établis, afin de mieux contrôler son « enseignement », asseoir son autorité, ses gains et sa descendance.

« *Les jeunes gens qui s'y adonnent (à la paume) sont obligés de suivre les instructions des garçons paumiers, dont la plupart songent plutôt à faire un dupe de leurs élèves, qu'à leur enseigner quelques principes* » (Manevieux, 1783, *op.cit.*, p.v).

Dans les villes, les charges attachées au jeu de paume constituaient des entreprises d'un excellent rapport, qui faisaient vivre un personnel nombreux (Gay², 1947). Les maîtres paumiers maîtrisaient et enseignaient les rudiments techniques pour jouer. Le savoir-faire ne s'apprend que « sur le tas », il est une production individuelle, proche du tour de main, de la virtuosité. Cette tradition perdure jusqu'à la fin du XIX^e où la réputation des maîtres paumiers français sait s'exporter dans le monde entier et plus particulièrement en Angleterre avec Barre et Delahaye. L'apprentissage est fondé sur le mimétisme et la reproduction :

« *En regardant jouer le maître, vous remarquerez surtout que la supériorité d'un joueur est dans l'attaque, dans ce fait qu'il ne manque jamais de gagner un quinze toutes les fois que la balle lui est donnée à la main.* » (Nanteuil & Saint-Clair, 1898, *op.cit.*, p.151).

On pourrait tout aussi bien dire que l'apprentissage de la paume perpétue les rites de l'enseignement initiatique et communautaire de la tradition du compagnonnage. Le

¹ Cochard, T. (1888). *Le Jeu de paume à Orléans*. Orléans : éd. Herluison. p.30-41.

² Gay, J-A. (1947). *Sports et jeux d'exercice en Anjou*. Angers : éd. de l'Ouest.

paumier est là pour indiquer les meilleures positions pour jouer la balle, en ayant soin qu'elles soient adaptées aux aptitudes des joueurs et à leur solvabilité :

« *Un maître paumier doit posséder trois qualités essentielles à son état, la première d'avoir l'art de lier des parties, afin que le jeu ne reste pas trop longtemps vuide- la deuxième, de flatter les joueurs sur leurs dispositions vraies ou fausses, la troisième, de joindre à beaucoup de déférence et de politesse, l'attention de bien servir les joueurs, soit au feu, soit dans la chambre.* » (Manevieux, 1783, *op.cit.*, p. 96).

Dans ce monopole de la formation, l'aspect mercantile peut l'emporter. Dans son traité sur le jeu de paume, Manevieux donne des conseils nombreux aux amateurs pour éviter les pièges que l'on peut tendre à leur inexpérience. Il faut se méfier de l'art du paumier « *d'attirer les pigeonceaux pour garnir le colombier* » (Mannevioux, *op.cit.* p. 100), de ne pas se « *laisser emmieller par le langage d'un paumier* », ou « *se laisser enfiler* » par des stratagèmes pour se lancer dans des paris imprudents (Mannevioux, *op.cit.* p. 113).

Néanmoins, il existe un réel savoir-faire chez les maîtres paumiers, et ils sont souvent considérés comme le modèle de référence à égaler. Les positions, mouvements, parades, conseils, varient à l'infini et il s'avère difficile de les décrire tous. Souvent les métaphores viennent à l'appui de l'explication, ainsi pour expliquer différentes positions de la raquette au moment de la frappe « *fermer la raquette est le mouvement de quelqu'un qui verse à boire ; l'ouvrir est la position de la main qui tourne le bouton d'une porte* » (Nanteuil & Saint-Clair, 1898, *op.cit.* p.142).

Ces expériences acquises dans le jeu de paume permirent à certains maîtres paumiers de se reconvertir au nouveau sport qu'allait devenir le tennis. C'est le cas de Maître Broquedis. Membre d'une lignée prestigieuse de maîtres paumiers, il fut professionnel au Lawn-tennis créé à Pau en 1877, et forma sa fille qui devint championne de France et championne olympique de Lawn-tennis en 1912 (Noel & Clarck¹, 1924).

2.2.4 UNE REPRÉSENTATION ORTHOPÉDIQUE DE LA FORMATION DES CORPS

Reprenant le projet des penseurs humanistes de la Renaissance, les philosophes des Lumières pensent que le travail intellectuel ne sera pas détourné de ses fonctions propres si le corps est maîtrisé. Les notions de surmenage, de fatigue, sont au centre du débat et il faut ménager un équilibre harmonieux entre deux formes d'exercices, musculaire et intellectuel, le premier n'étant d'ailleurs consenti que parce qu'il favorise le second.

¹ Noel, E. & Clarck, J-O-M (1924). *A history of tennis*, vol II .Oxford: University Press. p. 506.

L'homme cultivé est celui qui dépasse l'état de nature. Il s'agit de réfléchir au perfectionnement de l'homme. Le projet est associé aux idées de progrès, d'évolution, d'éducation, de raison qui sont au cœur de la pensée de cette époque. Transformer les corps prend l'allure d'une mission collective (Ulmann, *op.cit.*, 1982). La conséquence en est une vision inédite des apprentissages. Les philosophes des Lumières prétendent apporter sur l'exercice physique les mêmes bouleversements que ceux qu'ils ont appliqué au savoir : le rendre éducatif et utile pour tous. Le corps redevient un souci d'attention. L'ouvrage « *Dissertation sur l'éducation physique des enfants depuis leur naissance jusqu'à l'âge de la puberté* » de Ballexserd en 1762 peut être considéré comme le point de départ d'une réflexion sur le bien fondé d'une Education physique pour les enfants (Bernard, Pociello & Vigarello¹, 1975). C'est à cette époque, selon Georges Vigarello que s'invente la responsabilité étatique du renforcement physique des populations, il s'agit d'éduquer le mouvement et de le corriger (Vigarello², 1978). Mais très souvent, à la place d'exercices jugés trop violents comme la paume, on préfère des exercices de gymnastique contrôlés, notamment pour les enfants, sous le regard et l'approbation du corps médical. Au début du XIX^e siècle, la gymnastique thérapeutique s'est gagnée un public au nom de la santé des corps.

2.2.5 UNE PRÉOCCUPATION ESSENTIELLEMENT HYGIÉNISTE

Pour gagner l'opinion à la cause de la paume, le discours technique du jeu s'allie aux avancées de la médecine, en se servant des thèses hygiéniques et thérapeutiques en vogue à la fin du XVIII^e et au début du XIX^e siècles ; « *Le jeu de paume permet d'acquérir une santé robuste et une agilité nécessaire dans le cours de la vie* » (Garsault³, 1767). Le jeu peut être alors conçu comme un auxiliaire de santé. Il permet au corps de se conserver, et de fournir à l'exercice de l'esprit un appui solide (Bellot⁴, 1745).

« *Ce genre singulier de combat ne se donne pas sans plaisir, quoique l'homme y travaille quasi tout entier : ses yeux sont perpétuellement occupés, ses bras dans une mouvement continuel, ses mains se serrent, ses poumons sont agités par la voix et la respiration fréquente ; son corps et ses reins par la multiplicité des inflexions qu'il est obligé de faire, ses jambes et ses pieds par la course et les pas précipités ; enfin, son esprit est tendu pour chercher les différentes ruses qu'il emploiera pour enlever la*

¹ Bernard M., Pociello C. & Vigarello G. (1975). Itinéraire d'un concept. In : *Revue Esprit*, 5, (mai), 704-723.

² Vigarello G. (1978). *Le Corps redressé*. Op.cit. Paris : Delarge.

³ Garsault, M. (De) (2004). *Art du paumier-raquetier et de la paume*. (1^{ère} édition 1767). Réédition. Paris : éd. Phénix, p..iii.

⁴ Bellot (1745). *La Paume est-elle un préservatif contre le rhumatisme ?* Thèse de Médecine soutenue le 1^{er} avril 1745, dans les écoles de médecine de Paris.

victoire à son ennemi... » (Extraits de la thèse du Dr Bellot, In : *Eloge de la paume et ses avantages*. Bajot¹, 1854, p.111)

Les médecins, après avoir condamné les exercices, tentent de réhabiliter les jeux sportifs comme la paume. La paume est un jeu complet où on exerce toutes les parties du corps, la tête, les yeux, le cou, le dos, les bras, les jambes, sans compter les parties internes du corps comme les poumons (Tissot², 1780). La lecture de l'ouvrage du docteur Bajot au titre évocateur « *Eloge de la paume et ses avantages- Sous le rapport de la santé et du développement des facultés physiques* », dont la première édition paraît en 1800, permet d'émettre l'idée que la pratique de la paume est subordonnée aux profits thérapeutiques nombreux et divers : « *La gymnastique, surtout la sphéristique, et principalement la Paume (...) sont les plus puissants auxiliaires de l'hygiène et de la thérapeutique* » (Bajot³, 1854). Ainsi le jeu, pour se justifier, est surtout considéré comme un art de fournir des efforts pour conserver la santé, lié à un code esthétique du bon goût, qui l'éloigne alors sans doute des véritables raisons ludiques pour lesquelles il attirait autant d'adeptes au cours de la Renaissance. Si l'on suit les auteurs de cette époque, le joueur de paume veut des plaisirs, mais leurs purs délices résident dans la santé ; la santé par les exercices. Le jeu de paume « *C'est le jeu le plus utile à la santé, le plus noble, le plus séduisant et qui développe le mieux les grâces du corps* », affirme Manevieux, dans la dédicace de son traité adressée à son Altesse Royale Monseigneur le Comte d'Artois (Manevieux, op.cit, 1783).

La paume permet en outre « *de prolonger la vigueur et de reculer la vieillesse* », en préservant des rhumatismes (Bajot, 1854, op.cit., p.85). Les arguments de Bajot pour vanter les mérites de la pratique de la Paume, à l'appui de thèses de médecine, insistent plus sur l'avantage des mouvements corporels et l'intensité des efforts qui provoquent transpiration et sueurs salutaires : « *l'exercice, même violent, contribue à l'accroissement du corps* » (Bajot, op.cit., p.151). En même temps, l'auteur ne peut pas éviter quelques pages plus loin, de nuancer son propos, et se ranger au discours dominant des autres médecins de l'époque qui voient dans les pratiques physiques non contrôlées autant d'inconvénients : « *il faut de la modération dans tout, et l'usage n'est point l'abus ; il ne faut pas porter au-delà de ses forces* » (Bajot, op.cit, p.121). La dépense physique doit être

¹ Bajot, M. (1854). *Eloge de la paume et de ses avantages*. Op.cit. p.111.

² Tissot, M. (1780). *Gymnastique médicale et chirurgicale, ou essai sur l'utilité du mouvement et des différents exercices du corps et du repos dans la cure des différentes maladies*. Paris. Cité par Jusserand in *Les sports et jeux d'exercice dans l'ancienne France*, Plon, 1901, p.430.

³ Bajot, M (1854). *Eloge de la paume et ses avantages*, op.cit., p.7.

graduée et contrôlée (Vigarello¹, 1993). Le jeu de paume est un divertissement permis et un auxiliaire puissant pour la santé, il faut seulement éviter l'excès. C'est la thèse soutenue par Bellot pour obtenir le titre de médecin à Paris en 1745 :

« Il est également bon pour la santé de respirer un air pur et doux, et de commander aux affections de son âme, de manière à ne laisser ses facultés intellectuelles ni tomber dans l'engourdissement, ni se consumer par trop d'incandescence [...] Dans le nombre des divers genres d'exercices qu'offre la gymnastique, aucun n'est plus propre à préserver du rhumatisme que la paume [...] Personne ne peut disconvenir que l'exercice ne soit propre à conserver la santé [...] Moins le corps est sujet à la pléthore, mieux il se porte. L'exercice la diminue : il est facile d'en déduire la conséquence [...] Donc la paume est un préservatif contre le rhumatisme. » (Bellot², 1754)

Ce discours hygiéniste sur les avantages de la paume perdure jusqu'à la fin du XIX^e siècle, renforcé par les dernières avancées scientifiques dans le domaine de la physiologie. Ainsi, les propos du docteur Lagrange, extraits d'un petit manuel sur la longue paume publié en 1891, illustrent bien ici cette conception:

« La longue paume est l'exercice physiologique par excellence. Elle produit tous les effets généraux du travail musculaire, c'est-à-dire qu'elle active la respiration, la circulation du sang et la nutrition [...] Pour traduire en langue physiologique l'étude familière que nous venons d'esquisser ici, il faudrait dire que la caractéristique du jeu de paume est de généraliser le travail, et de le fractionner. Le travail y est généralisé, parce que chaque muscle en a sa part ; il y est fractionné parce que la part de chaque muscle est trop modérée pour occasionner un effort pénible. Beaucoup de travail et peu d'efforts : telle serait en résumé la formule physiologique de ce jeu. » (Lagrange³, 1891).

2.2.6 L'ÉMERGENCE DES SENSATIONS PERCEPTIVES

Le corps n'est pas seulement conçu comme une machine à « redresser », mais aussi comme un réceptacle des différents sens dont la nature a doté l'homme, apte à analyser et juger : « Il faut y joindre beaucoup d'adresse, un coup d'œil juste et un raisonnement prompt, pour juger si vous renvoyez la balle qui vous est lancée avec rapidité » (Bajot, 1854, op.cit., p.109). Les notions d'expérimentations individualisées dans le jeu de paume font une timide apparition dans les discours, préfigurant les notions plus modernes d'observation et d'attitude réflexive, de confiance en soi, d'anticipation et d'initiative, enfin de l'art de l'entraînement conduit par le joueur lui-même. En quelque sorte, le joueur amateur est invité à prendre en main sa passion.

¹ Vigarello, G. (1993). *Le Sain et le malsain, santé et mieux-être depuis le Moyen-Âge*. Paris : Seuil.

² Bellot (1745). *La Paume est-elle un préservatif contre le rhumatisme ?* Thèse de Médecine soutenue le 1^{er} avril 1745, dans les écoles de médecine de Paris. Cité par le Dr.Bajot, in *Eloge de la paume et ses avantages*, Op.cité (1854), extraits p. 103, 105, 113 et 123.

³ Lagrange, F. (Dr.) (1891). Préface. In : *Petit manuel de la longue paume* (sous la dir. d'E.Colin). Paris : Librairie C.Delagrave. p.7-14.

Ainsi Manevieux en 1784 invite tout d'abord les amateurs à découvrir par eux-mêmes les subtilités du jeu, à s'émanciper des préceptes du maître paumier :

« On ne peut établir une règle constante ni sur la manière de tenir sa raquette, ni sur l'attitude convenable pour relever la balle, suivant les occasions. La nature indique souvent, au joueur mieux que tous les préceptes, l'attitude qui lui donnera plus de moyens. Nombre de joueurs ont reconnu qu'en s'efforçant d'imiter l'attitude des autres, ils perdaient de leur force. » (Mannevieux¹, 1753)

Le même auteur insiste de nombreuses fois sur l'attitude active du joueur pour observer rationnellement les actions des joueurs et en déduire une conduite active à tenir :

« Les détails que je viens de donner peuvent faire réfléchir un amateur sur la marche qu'il doit suivre pour tirer le plus grand parti de ses dispositions [...] Il a vu que l'art de jouer consistait principalement à se former un jugement prompt, dirigé par le coup d'œil, soit sur la pensée de son adversaire, soit sur les effets de la balle - Qu'il fallait joindre à ces qualités de la promptitude dans l'exécution, en combinant d'avance sa défense [...] (pour) de quelque manière que ce soit, faire tomber son joueur en défaut ; - Qu'il devait toujours à plomb sur ses jambes afin d'être prêt à partir [...] Qu'il doit prévenir, en variant ses positions, les ruses que le joueur emploie pour le déplacer [...] Il a dû se former une théorie en voyant d'habiles joueurs [...] Ainsi des amateurs qui n'ont pas acquis à ce jeu une certaine prudence réfléchie, doivent jouer seul à seul. » (Mannevieux, *op.cit.*, p.90-92).

Le traité sur la connaissance du jeu de paume publié en 1753 propose dans ses derniers articles une vision novatrice et très personnelle de ce que pourrait être une conduite raisonnée et éclairée d'un joueur amateur et passionné. Par certains aspects, nous pouvons considérer ici les prémices d'un appel à ce que pourrait être une formation de soi par soi à partir d'un jeu sportif, et du savoir-s'entraîner soi-même. Malheureusement, les gymnastiques fondées sur des exercices standardisés, selon une rigueur militaire, strictement dosées et contrôlées par les pédagogues et les médecins l'emporteront, et cet appel restera longtemps oublié. Il faudra attendre le développement de la pratique sportive moderne pour en connaître les prolongements :

« Il faut que nos facultés naturelles s'exercent longtemps, avant que nos mouvements parviennent à être d'accord avec notre pensée qu'il doit être routiné un million de fois sur la même chance d'une balle, avant de la pouvoir juger et jouer en même temps [...] L'amateur qui a des dispositions doit se laisser conduire par sa passion, il ne peut devenir habile malgré les qualités qu'il peut avoir ailleurs qu'en s'exerçant beaucoup ; les amateurs qui ont suivi leur goût à cet égard ont dû être flattés de leur succès. » (Mannevieux, 1753, *op.cit.*, p.119 et p.149)

¹ Manevieux (2001). *Traité sur la connaissance du Royal jeu de paume*. (1^{ère} édition 1753). Réédition. Neufchâtel : éd. Phenix, p.35.

2.2.7 LE JEU DE PAUME NE CORRESPOND PLUS AUX TRANSFORMATIONS DES SOCIÉTÉS MODERNES

La renaissance du jeu de paume au XIX^e siècle était possible, mais sous des formes nouvelles, mieux adaptées à la société qui voit le jour. Un championnat de paume anglais s'organise à Oxford (1850) et Cambridge (1859). En 1877, les Anglais sont les premiers à publier les règles unifiées du jeu de courte Paume. En Angleterre, de 1866 à 1890, vingt courts sont construits, puis neuf jusqu'en 1912. En 1900, en Angleterre il y a trente-huit courts, une dizaine en Australie et aux Etats-Unis, alors qu'il n'en reste plus que sept en France. Mais toutes ces tentatives interviennent tardivement, alors que de nouveaux jeux à la mode apparaissent dans une société de loisirs naissante. Même rénové, le jeu est empreint d'une longue tradition aristocratique, prétexte à de longues discussions pour interpréter des règles compliquées et établir une équité. L'apparition d'une société moderne plus pragmatique, gouvernée par une bourgeoisie conquérante, fondée sur une démocratie parlementaire et l'égalité des chances allait bouleverser cette représentation du jeu (Elias & Dunning, *op.cit.*, p.206 ; Pociello¹, 1999). Le tennis moderne dans son organisation spatiale, et dans ses règles, rétablit un équilibre fondé sur l'affrontement de deux partis, placés face à face, avec les mêmes conditions de jeu et les mêmes chances de réussite. La concurrence avec les nouvelles pratiques d'exercice en plein air, plus faciles d'accès, renforce le sentiment peu démocratique du jeu de courte paume, avec l'image d'une époque aristocratique révolue, c'est ce que constate très clairement Crafty, en observateur averti des pratiques sportives à la mode à Paris à la fin du XIX^e siècle :

« Ce n'est pas seulement les difficultés du jeu de paume, très savant, très compliqué, qui limitent le nombre de ses fervents ; un local unique, ne renfermant que deux jeux, qu'il faut retenir à l'avance pour un jour et une date déterminés : il n'en faut pas plus pour éloigner de la pratique de cet exercice les nombreux indépendants[...]Ajoutez que pour être admis au jeu de paume, la présentation par deux joueurs connus est nécessaire, et vous comprendrez facilement que cet art soit destiné à rester pendant longtemps encore le monopole d'un très petit nombre de privilégiés. » (Crafty², 1896).

Les tentatives d'imposer le jeu de longue paume en plein air, plus populaire, comme sport universel, aux jeux olympiques à Paris en 1900, dans les jardins du Luxembourg, ne furent pas suffisantes (Drevon³, 2000). En 2001, la longue paume rassemblait deux milliers de licenciés en France, localisés surtout dans les départements de

¹ Pociello, C. (1999). *Sports et sciences sociales*. Paris : Vigot, p.52.

² Crafty (1896). *Paris sportif – anciens et nouveaux sports*. Paris : Plon, p.87-88.

³ Drevon, A. (2000). *Jeux olympiques oubliés, Paris 1900*. Paris : éd. CNRS.

l'Oise et de la Somme (*Economie du sport*¹, 2001). En 2005, il n'y a plus que trois jeux de courte paume, situés à Paris, Fontainebleau et Bordeaux, comptant cent cinquante licenciés². Seules quelques expressions, encore bien présentes dans la mémoire collective, témoignent de l'importance de ce jeu dans la société d'Ancien Régime (Overfield³, 1999 ; Crognier & Peter⁴, 2005).

EXPRESSIONS	SENS FIGURE	SIGNIFICATION AU JEU DE PAUME
PRENDRE LA BALLE AU BOND	Saisir adroitement une occasion.	Réussir une demi-volée dès le contact de la balle avec le sol.
AMUSER LA GALERIE	Fanfaronner au lieu d'être efficace.	Impressionner les spectateurs au détriment du bon jeu.
PIERRE D'ACHOPPEMENT	Obstacle, difficulté, cause d'échec	Le tambour, partie du mur de côté qui constitue un obstacle à la trajectoire de la balle et lui donne un effet spécial qui constitue une cause d'échec pour l'adversaire : on ne peut pas la saisir.
Y LAISSER SA CHEMISE	S'engager à fond.	La dette était payable immédiatement d'où ce genre d'abandon.
QUI VA À LA CHASSE PERD SA PLACE	Celui qui quitte sa place doit s'attendre à la trouver occupée à son retour	Lorsqu'il y a une chasse alors que la marque est à 40, il doit y avoir changement de camp, le serveur est donc chassé de sa place.

La création du tennis moderne à la fin du XIX^e montre une césure avec la paume héritée de l'Ancien Régime. Le succès des activités de plein air, dont le tennis, participe à une individualisation des pratiques et à une nouvelle gestion de soi par l'entraînement plus conforme aux nouvelles mentalités et modes de vie (Rauch⁵, 1983).

¹ Données dans la *Lettre de l'Economie et du Sport*. 561 (Mercredi 28 février 2001).

² Nous remercions Gil Kresmann, secrétaire général de la fédération française de courte paume, rattachée à la FFT, de nous avoir aimablement communiqué ces données.

³ Overfield, J-H. (1999). Enfants de la balle: Sports terminology and the french language in the Age of Luis XIV. In: *The international Journal of the history of sport*, 16, (3), 21-46.

⁴ Crognier, L. & Peter, J-M. (2005). Du Langage du jeu de paume aux règles du tennis. In: *Revue EPS*, 310, 57-61.

⁵ Rauch, A. (1983). *Le Souci du corps*. Paris : Presses Universitaires de France.

2.3 A LA FIN DU XIX^E SIECLE...EMERGENCE DU TENNIS...RATIONALITE, INDIVIDUALISATION, SOCIABILITE

2.3.1 CE TENNIS QUI VINT PAR LA MER...

L'invention d'un kit portable

Fin 1874, les Anglais découvrent dans les journaux l'invention d'un kit portable d'un jeu de balle appelé dans un premier temps « Sphéristique », dont la firme londonienne *French & C^{ie}* (sic) détient le monopole de fabrication. Le Major Wingfield orchestre une campagne de publicité dans la presse (Gillmeister¹, 1998).

Carte postale 1 : Kit pratique, et mimétisme des pratiques anglaises à la mode favorisent une greffe rapide sur les côtes françaises proches de l'Angleterre.



Carte postale 1
Berck, Le tennis sur la plage. 1908
(Le kit portable)
 Aqua Photo, L.V et Cie, Paris.
 Collection personnelle.

Avec ces règles souples et nouvelles, le tennis fait très vite des adeptes. Il essaima dans les lieux de villégiature à la mode, en Angleterre, puis en France. On le voit d'abord sur

¹ Gillmeister, H. (1998). *Tennis: a cultural History*. New York: University Press.

les plages, à l'instigation des touristes anglais, puis il conquiert les pelouses des hôtels, les jardins des villas. En 1885, une des chroniques mondaines de la Riviera parue dans *L'illustration* en atteste :

« J'ouvris la fenêtre de ma chambre, dans cet hôtel [...] Sur la pelouse rayée de lignes blanches un filet se trouvait tendu, et des jeunes gens, en costume de flanelle, jouaient paisiblement au lawn-tennis. C'étaient des Anglais en voyage, traînant avec eux, comme ils font toujours, le détail de leurs habitudes anglaises. » (*L'illustration*¹, 1885).

Outre l'attrait de la nouveauté, l'aisance avec laquelle on installe un court aide sans doute le tennis à damer le pion au croquet jusqu'alors en vogue sur les plages. Le journal, *L'illustration*, à l'affût des nouvelles modes pour sa rubrique « high-life » créée en 1869, souligne dans une chronique mondaine ce phénomène le 6 novembre 1880 :

« Les femmes n'ont point voulu se faire distancier par les hommes sur le turf de la fashion, et elles ont accepté avec ardeur, toutes les inventions, les excentricités nées de la haute fantaisie des young ladies de la vieille Angleterre. [...] Depuis quelques années, elles se sont plu à jouer au croquet, et à se distribuer généreusement des coups de maillet sur leurs jolis petits orteils : c'était la mode en Angleterre, english fashion. Maintenant le croquet a fait son temps de l'autre côté du détroit, les maillets, les boules de bois, les petits arceaux de fer, ont été relégués au grenier. C'est le lawn-tennis qui l'a remplacé [...] Le lawn-tennis, lisez jeu de paume sur le gazon, vient de déborder cette année, sur toutes les plages affectionnées par les Anglais et sur toutes les falaises gazonnées [...] Ils plantent leurs filets, destinés à arrêter l'essor des balles et à limiter le jeu, jusque sur le sable des plages, à défaut des pelouses couvertes de gazon. » (*Bertall*², 1880).

A l'évidence, le tennis est devenu, au tournant du XX^e siècle, un phénomène de la mode balnéaire si prégnant que les éditeurs se doivent de l'offrir en photographie (**Annexe 1**- Documents photographiques). Des photos attractives qui voyagent et participent alors au développement du “ grand bonjour avec l'envoi sur le champ de nombreuses cartes aux familiers ” (Rioux & Sirinelli³, 1998). Chez les destinataires, selon le principe de « remémoration » qui est au cœur même de la construction de la culture vacancière (Rioux⁴, 1999), elles favorisent l'acculturation tennistique au-delà des couches immédiatement concernées par sa pratique, tout en associant étroitement l'idée de ce sport (jeu) moderne au tourisme, à la mer, à l'affirmation de l'univers balnéaire.

¹ *L'illustration*. 1885.2187 (24 janvier), 66.

² Bertall (1880). Le Jeu de lawn tennis . In : *les grands dossiers de L'illustration - Le sport*. Turin : éd. SEFAG, Turin, 1987.P.144-145.

³ Rioux J-P. & Sirinelli J-F. (1998). *Histoire culturelle de la France. Le temps des masses : le vingtième siècle* (t.4). Paris : Seuil.

⁴ Rioux J-P. (1999). Les Vacances. In : *La France d'un siècle à l'autre, 1914-2000. Dictionnaire critique* (Sous la direction de Sirinelli J-F. et Rioux JP). Paris : Hachette.

De nouveaux usages sociaux du temps de loisir

Cette implantation du tennis de plage, et par extension du tennis balnéaire, est au premier chef déterminée par le développement des sports et des loisirs touristiques. Au cœur du XIX^e siècle, à l'intersection de l'essor industriel britannique, de la tradition insulaire d'activités de plein air liées à la nature et de l'appétit des classes aisées pour les pratiques physiques, récréatives et hygiéniques, se crée un nouveau marché. De nouveaux jeux sportifs émergent. Ils concurrencent les jeux traditionnels. Le tennis prend place dans cet élan, en profite pleinement et s'organise. Il se dote de structures avec les clubs et la naissance des fédérations, et des premiers calendriers de rencontres avec les tournois, les championnats nationaux (1889 en France), les rencontres internationales comme Wimbledon (1877) et la Coupe Davis (1900). Ces étapes lui permettent de se construire en institution, d'essaimer, de « polariser », selon le mot de Georges Vigarello, et ainsi de développer sa première assise (Vigarello¹, 1995). Avec leur rôle connu d'ambassadeurs de la diffusion du sport moderne, les Anglais expatriés ou touristes sont les premiers exportateurs de cette nouvelle activité sportive et ludique. Dès 1875, à Dinard, les touristes anglais possesseurs d'un kit jouent sur le sable avant d'installer des courts au cœur d'une de leurs stations fétiches (Sarge², 1993). En Italie, ce sont encore des Anglais qui apportent le tennis sur la riviera, comme par exemple à Bordighera (1878), Monte-Carlo (1886), Nice (1890), Menton (1901-1902). Cette trajectoire, des côtes de la Manche vers la Suisse, puis vers la Côte d'Azur et l'Italie, correspond précisément à l'axe sur lequel se développe la transhumance touristique des Anglais aisés du XIX^e siècle (Boyer³, 2000). On ne saurait mieux souligner le lien entre développement tennistique et tourisme. Comme l'ont montré les analyses cartographiques de John Bales et Françoise Rollan (Bales⁴, 1989 ; Reneaud & Rollan⁵, 1995), la présence touristique des Anglais sur les côtes françaises s'avère capitale. La presse française en rend d'ailleurs compte. En septembre 1887, pour le journal *Gil Blas*, Maupassant dépeint avec truculence cette mode importée à Étretat :

*“ Autrefois, on allait à la mer pour prendre des bains et nager.
Aujourd'hui, on vient sur les plages pour se livrer à un exercice d'une nature toute
différente [...] Les hommes vêtus de complet en flanelle blanche, les femmes d'un*

¹ Vigarello G. (1995). *Le Temps du sport*. In *L'Avènement des loisirs, 1850-1960* (sous la dir. d'A. Corbin). Paris : Aubier.

² Sarge J-P. (1993). *Sous les filets, la plage*. *L'Equipe Magazine* (5 juin).

³ Boyer Marc (2000). *L'Invention du tourisme, 16^e-19^e siècles. Origine et développement du tourisme dans le sud-est de la France*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

⁴ Bales J. (1989). *Sport geography*. Londres : E et FN Spoon.

⁵ Reneaud, M. & Rollan, F. (1995). *Tennis, pratiques et société*. Op.cit. Bordeaux : MSH Aquitaine.

petit uniforme à jupe courte et tous portant à la main une raquette [...] On les voit, par troupes s'agiter éperdument, courir, sauter, bondir en avant, en arrière, avec des cris, des contorsions, des grimaces affreuses, des gestes désordonnés, pendant plusieurs heures de suite, maintenus par un filet qui arrête leurs emportements [...] C'est ainsi que l'on s'amuse [...] qu'on vient aux bains de mer en l'an 1887" (Maupassant¹, 1887)

2.3.2 RATIONALISATION

Des règles simples rapidement internationales

Le jeu de tennis se transforma en sport grâce à une « institutionnalisation » rapide, par la création de fédérations nationales en Angleterre, en Irlande, aux Etats-Unis, puis internationales, gardiennes de l'esprit et des règles du jeu avec la diffusion d'un règlement strict et simple à comprendre (Canet, 1924²). C'est le Marylebone Cricket club à Wimbledon qui va expérimenter, modifier, vulgariser les premières règles du jeu popularisé par Wingfield. C'est à Wimbledon que sont écrites les règles pour définir ce que serait l'essence du jeu dans son aspect sportif : le maintien d'un rapport de force équitable afin d'éviter la monotonie et assurer un spectacle (Nanteuil & Saint-clair³, 1898). C'est dans ce rapport de forces entre les joueurs et le règlement, qu'une culture tennistique originale s'est construite. C'est grâce à des traces écrites d'observateurs attentifs, le plus souvent anglo-saxons, que nous allons comprendre cette construction subtile d'un jeu moderne, voire avant-gardiste pour l'époque.

Les différentes prescriptions du code du tennis vont induire des actions motrices précises sujettes à des analyses méticuleuses

« Souvenez-vous, pendant que vous jouez, de certains principes généraux. Ne vous figez pas, gardez les genoux un peu pliés, et votre poids en avant et sur

¹ Maupassant, G, de (1887). *Gil Blas* (6 septembre).

² Canet, A. (1924). A l'occasion de la mort d'Henry Wallet, *Revue Tennis et Golf*, 138, 493

"C'est en 1909 qu'une commission centrale de lawn tennis a été formée au sein de l'USFSA, M Wallet en fut nommé président. A ce moment l'USFA centralisait tous les sports et le tennis n'était qu'un rouage de cette vaste organisation...Il ne plaît pas à H.Wallet d'être sous tutelle. Il commence par affranchir le tennis administrativement et sportivement. Mais son but n'est pas encore atteint. Il désire l'autonomie financière. La guerre survient alors qui paralyse toute activité sportive pendant cinq années après la guerre, H.Wallet poursuit son idée avec opiniâtreté et en 1920 se sépare complètement de l'USFSA, mettant sur pied la FFLT telle qu'elle existe aujourd'hui avec une organisation tout à fait autonome. H.Wallet a complété ce programme énorme qu'il s'était tracé en créant en 1913 la FILT. Il en fut naturellement le président. Grâce à lui, la France a dans cet organisme international une influence prépondérante...."

³ Nanteuil E., Saint-Clair G. & Delahaye, C. (1898.) *La Paume et le lawn-tennis*. Op.cit. Paris: Hachette, p.198-199

les deux pieds, de façon à ce que vous puissiez aller dans n'importe quelle direction.» (Dwight¹, 1886, p.4).

C'est un jeu qui sollicite des capacités d'analyse et un pouvoir de décision:

« Bien sûr toutes les balles ne peuvent pas être jouées de la même façon, cela dépend comment elles arrivent et de la dureté du sol. Néanmoins, en règle générale, un joueur peut choisir la manière de jouer la balle. » (Dwight², *op.cit*, p.21).

Dans chaque frappe s'actualise le risque de perdre ou de gagner le point, les alternances stratégiques de continuité et/ou de rupture de l'échange, la défense de son camp et l'attaque de la cible adverse. L'incertitude est liée ainsi aux principaux paramètres déterminés par la trajectoire de la balle et des choix pris par le joueur adverse :

« Si votre adversaire est au filet, envoyez-lui des chandelles...ou essayez alors de le passer ou de lui envoyer une balle dure et basse, en le visant » (Let³, 1917, p.74).

L'incertitude peut être de nature événementielle, spatiale. Il s'agit pour le joueur de savoir le plus rapidement possible si le coup est bien celui attendu (prévision événementielle), où va rebondir la balle (localisation spatiale), en fonction de la vitesse et de l'effet quand et comment on pourra la jouer (incertitude temporelle) :

« Vous pouvez occasionnellement tromper votre adversaire en frappant de toutes vos forces sur la balle, mais au moment de frapper, vous ouvrez votre raquette et laissez toute la force se dépenser en rotation ” » (Dwight⁴, *Op.cit*, 1893, p.40).

Le décodage des actions d'autrui est une source d'interrogations. Le joueur doit se livrer à une analyse précise et constante des situations émises par le joueur adverse :

« Observez bien votre adversaire: la position de sa raquette par rapport à son corps et la direction de son regard. » (Peile⁵, 1885).

En décelant des éléments porteurs d'une information utile et en interprétant ce qu'il perçoit le joueur pourra ainsi réduire l'incertitude s'il veut s'adapter aux modifications du jeu :

¹ Dwight, J. (1886). *Lawn-tennis*. Boston : Wright & Ditson. « *Remember, while playing, certain general principles. Don't fix yourself. Keep the knees a little bent, and your weight thrown forward and on both feet, so that you can start in any direction* », p.4.

² Dwight, J. (1886). *Lawn-tennis*. Boston: Wright & Ditson. « *Of course, all balls cannot be played in the same way; that must depend on how they come, and on hardness of the ground. As a rule, however, a player can choose in which of two ways he will play the ball* », p.21.

³ Let (1917). *Lawn-tennis*. 6ème édition (1^{ère} édition 1897). Paris: Armand Colin, p.74.

⁴ Dwight, J. (1893). *Practical lawn-tennis*. New York: Harper & Brothers publishers. « *You can occasionally deceive your opponent by striking the ball with your full force; but at the moment of striking, you open your racket and let all the force expend itself in twist* » p.40.

⁵ Peile, S-C-F (1885). *Lawn Tennis, as a game of skill*. New York: Charles Scribner's sons. « *Watch your adversary well : the position of his bat with respect to his body, and the direction of his eye* p. 18

« Si l'adversaire part avant que la balle n'ait été frappée, remplacez la balle sur le point qu'il vient de quitter, il lui sera difficile de s'arrêter à temps pour revenir rapidement sur ses pas » (Let, *op.cit.*, p.74).

Ce qui n'empêche pas soi-même, en tant qu'émetteur d'informations, d'entretenir l'incertitude et la confusion chez l'adversaire dans la gestion d'un rapport de forces jusqu'à la fin de la partie :

« N'abandonnez jamais un match avant qu'il soit perdu et jouez résolument jusqu'au bout. J'ai vu des matchs où la marque était : deux parties à rien et cinq jeux à deux et le joueur en tête perdre le match » (Let, *op.cit.*, p.76).

C'est cette subtile alchimie dans le maintien de l'incertitude avec des règles simples, le respect de l'égalité des chances, le même espace à attaquer et à défendre, et surtout une attention active des joueurs à l'action motrice, qui à notre avis a participé au succès du tennis en en faisant une activité sportive moderne. Logique interne de l'activité et attitudes actives du joueur qui seront largement diffusées par le biais de l'organisation de tournois balnéaires.

Le rôle clef des tournois de plage : les nouveaux devoirs de vacances

A partir de la fin des années 1880, les hôtels situés près des côtes françaises décident de construire des terrains. De plus, encouragés par l'accueil fait à cette initiative, ils organisent en collaboration avec les colonies britanniques leurs propres tournois. En 1900-1910, ceux-ci ont lieu sur la Côte d'Azur, de Monte-Carlo jusqu'à Menton, Nice (considéré comme le championnat du Midi de la France à partir de 1899) et Cannes, où le père de Suzanne Lenglen possédait une villa (Bonhomme¹, 1991). Il existe aussi des tournois en Bretagne, comme à Pornic. Ces rencontres sont autant de prétextes pour faire du sport, pour participer à une compétition, pour profiter d'un cadre naturel agréable. On assiste alors à ce que Norbert Elias désigne sous le terme de « *sportification* », une évolution au cours de laquelle des passe-temps, sans règles fixes à l'origine, se métamorphosent progressivement en « *loisirs civilisés* » et codifiés. Le journaliste Fabens le souligne *in fine*, dès 1895, en parlant de l'émulation tennistique dans la très sérieuse *Nouvelle Revue* :

« Le lawn-tennis triomphe dans toutes les villégiatures. Pas de villa qui n'ait son cours [...] Cette année, Etretat, où le tennis fût toujours d'ailleurs fort en honneur s'est haussé au niveau de la plage bretonne, tout au moins en ce qui concerne l'aménagement du terrain et le fonctionnement du club. Comme à Dinard, tournois, handicaps, championnats vont s'y succéder. Une coupe de défi vient d'être

¹ Bonhomme, G. (1991). *De la Paume au Tennis*. *Op.cit.* Paris : Gallimard (Découvertes ; 112).

fondée ; elle a été disputée, le 31 août, par les délégués de dix colonies balnéaires».
(Fabens¹, 1895)

Aristide Veran, dans un article de la *Vie au Grand Air*, décrit cette ambiance de la Riviera, dont le tournoi du Lawn tennis Club de Nice est un des points d'orgue de la saison touristique, et sur lequel plane un parfum de vacances et un nouveau style de vie (4 mars 1898) :

« La côte d'Azur est l'idéal décor de la vie au grand air dont ce journal s'attache si heureusement à noter les manifestations au hasard de l'actualité...Le tennis est en effet un jeu moderne, il remonte à 1875 [...]La vogue du lawn-tennis dans les départements n'est non moins grande qu'à Paris [...]Le tennis s'est rapidement implanté sur le littoral...c'est en quelque sorte un peu de sa vie que le joueur communique à cette balle qui s'en va d'un camp à l'autre, absorbant toute sa pensée [...]Le vol aérien des balles, les groupements qui se forment au gré des sympathies, autour des jeux, n'est pas non plus sans intérêt [...]Tous trouvent là un élément nouveau de distraction qui leur fait aimer d'avantage leur villégiature »
(Veran², 1898).

C'est donc la mutation d'une autre manière d'organiser ses vacances qui s'opère à la Belle Epoque et dont le Lawn-tennis est un marqueur privilégié, en devenant un « *devoir de vacances* » incontournable (Leblanc³, 1905). Ce phénomène est quasi général, dans toutes les stations balnéaires des côtes françaises à la fin de la Belle Epoque. C'est ce que souligne en 1912 un collaborateur anonyme de *La Vie au Grand Air*⁴ :

« L'événement n'a cependant pas une importance nationale, à peine régionale : c'est le championnat de Pornic. Le spectacle que j'ai sous les yeux, vous pouvez le multiplier par le nombre des stations balnéaires, petites ou grandes, qui bordent notre littoral, d'Ostende à Biarritz. L'intérêt qu'il excite n'en est que plus significatif. En vérité, le tennis, a modifié la physionomie de nos plages et la vie des vacances, le tennis, jeu joli, sociable et fin... »

Comme le souligne Reddelsperger dans *Je sais tout* en 1907, ces tournois sont utilisés à des fins promotionnelles. Ils pérennisent l'existence de courts venus peu à peu en renfort ou en remplacement des prêts-à-monter.

"Chaque pays breton ou bien normand vous promet simplement le tennis le plus confortable, le plus beau du département, avec courts cimentés et saupoudrés de sable, engagement des meilleurs champions, douches, chalets et consommations, enfin prix de toute nature offerts par la mairie et la sous-préfecture" (Reddelsperger⁵, 1907).

¹ Fabens, R. (1895). Le Sport – en vacances. *La nouvelle Revue*, 17^{ème} année, 204.

² Veran, A. (1898). Le Lawn-Tennis sur le littoral. *La vie au grand Air* (4 mars), 294.

³ Leblanc, M. (1905). Devoir de vacances. *Revue Fémina*, 5^{ème} année, 115 (1^{er} novembre 1905)509.

⁴ Les Tournois de tennis ont leurs fervents admirateurs sur les plages. In : *La vie au Grand Air*, 729 (7 septembre 1912), 710.

⁵ Reddelsperger, N. (1907). Le Tennis. In : *Je sais tout*, 3^{ème} année, 59, 1^{er} semestre. VI, 748.

Le plaisir et l'amusement : moteur de l'action

La passion et la recherche du plaisir sont souvent présentées comme le profond ressort motivant le compétiteur ou le champion. L'intérêt pour le sport, et plus particulièrement pour un type de sport, s'explique par la séduction qu'il exerce sur les consciences et les imaginations. Cette même passion se retrouve dans la dimension émotionnelle de la pratique et du spectacle, et est soutenue par un discours qui identifie où se situe l'incertitude du résultat, le beau geste ou le beau point, où la compassion et l'enthousiasme s'expriment (Callède¹,1987).

« Le tennis est amusant. Tous les jeux ne sont pas amusants. Quelques uns, sous l'influence du snobisme, peuvent faire illusion, susciter des engouements passagers. L'ennui et la lassitude ne tardent pas à les condamner sans appel » (Lichtenberger, 1914, ibid, p.53).

Un esprit sportif correspondant à un homme actif

A l'origine peu organisé, le monde du tennis va se structurer rapidement, au point de constituer, dès la fin du XIX^e siècle une véritable institution ayant son propre système de valeurs, ses règlements, ses regroupements, ses vedettes et ses notables. Il faudra attendre les années 1910, pour voir apparaître une presse spécialisée, relais de cet état d'esprit.

L'émergence de l'idée sportive peut se situer en France dans les années 1850, avec l'apparition du « *sportsman* ». A l'époque seuls quelques membres de l'aristocratie ou de la haute bourgeoisie ont le temps et l'argent nécessaires pour satisfaire ces plaisirs. Autour de 1900, l'essor des pratiques sportives est plus important, comme la presse l'atteste, ainsi que les photographies, les cartes postales, et la littérature de l'époque. Le tennis apparaît alors comme un domaine réservé, qui est celui de l'élégance et l'art du plaisir.

« Nous voici bien loin de la serre chaude des salons d'hiver. Sous l'éblouissant soleil qui farde de rose naturel ses joues délicates, la Parisienne déploie une grâce mouvementée, décidée et rapide, une grâce « sportive » qui rend aussi jolis que savants les grands coups de raquette où elle semble s'envoler » (Commentaire accompagnant une composition picturale sur le thème du tennis, « *Je sais tout* », 1907, op.cit.).

Ce qui change dans l'univers sportif avec l'aide du tennis à la fin du XIX^e siècle, bien plus que la borne temporelle, c'est l'émergence d'un processus qui se déroule dans un

¹ Callède, J-P. (1987). *L'Esprit sportif: essai sur le développement associatif de la culture sportive*. Talence : Presses Universitaires de Bordeaux.

nouveau système de valeurs collectives qui envahira de plus en plus la sphère privée. C'est ce qu'exprime nettement André Lichtenberger dans ses notes et souvenirs :

« Sorti de la période mythologique et des limbes de la première enfance, le lawn-tennis est aujourd'hui, je n'hésite pas à le constater, une des institutions caractéristiques de la société contemporaine » (Lichtenberger, 1914, *ibid*, p.33).

C'est une certaine conception de la vie qui justifie le lawn-tennis et les exercices de plein air. C'est un état d'esprit comme mode de vie actif adapté à la société moderne :

« Les hommes et les femmes ont incontestablement été attirés par le tennis en tant que jeu et non seulement pour le regarder. Cela procure du plaisir aussi bien pour le joueur de première classe que pour le novice. Dans ses plus hautes manifestations, c'est un jeu excessivement exigeant (...) Dans toutes les communautés, les jeux ont un rôle important dans la vie quotidienne et la cohésion nationale, car ils reconnaissent l'utilité des activités physiques pour compenser la sédentarité engendrée par le travail .» (Burrow¹, 1926)

« Les pratiques sportives s'inscrivent dans des styles de vie qui incluent conception de la vie sociale et relationnelle, pédagogie et éducation, signification du travail et du temps libre, ...prenant parfois l'allure d'un nouveau « romantisme ». (Callede, 1987, *op.cit*.p.154).

De nombreux joueurs de tennis, et non des moindres, sont convaincus des apports de la pratique du tennis sur le caractère mais aussi pour une formation tout au long d'une vie :

« Tout jeu dont le standard éthique est si élevé participe à la construction du caractère et a une grande valeur. On devrait l'enseigner à nos garçons et à nos filles comme un grand avantage pour la gestion de leur vie future » (Tilden², 1924).

Une morale de l'action

Dans la culture sportive, c'est une obligation morale de vouloir vaincre. Cet état d'esprit est sous-tendu par une morale de l'action que de nombreux prosélytes du sport ont su magnifier à différentes époques (Adam³, 1907, p.135). Le désir de vaincre pousse les joueurs à tendre vers l'excellence tout en respectant l'adversaire. La volonté de dépassement est évidente, chacun espère et tente de faire toujours mieux, c'est ainsi que le

¹ Burrow, F.R (1926). *Lawn Tennis. The world game of to-day*. London: Hodder and Stoughton. "Lawn tennis has undoubtedly a great attraction for the men and women as a game to play and not merely to watch...It gives equal pleasure to the first class player and the novice...In its higher manifestations it is extremely strenuous...In all communities games play an important part in the national life, because...they recognize the necessity of physical activities to counteract the bodily inertia engendered by their work" p.6-7.

² Tilden, W. (1924). *The Common sense of lawn tennis*. London: Methuen & Co, Ltd.. "Any game whose ethical standard is on so high a plane is a character builder of great value, one which should be taught to our boys and girls as a real asset for their future life." p.13.

³ Adam, P. (1907). *La Morale des sports : les toniques spirituels*. Paris : éd. La librairie mondiale, p.135

sportif se transcende, qu'il cherche à se singulariser et à chercher ses limites (Queval¹, 2004).

« *Au tennis comme dans tous les autres sports, il faut, pour arriver, en dehors des qualités naturelles, posséder la ferme volonté de consacrer à l'entraînement une grande partie des instants dont on dispose.* » (Quellenec², 1913).

Cette faculté de combativité reflète l'ardeur, la confiance en soi, la persévérance et la ténacité, tout en respectant l'adversaire et les règles. Ce que Donald Guay dans une étude approfondie du sport et plus particulièrement du hockey sur glace au Canada appelle la loyauté (Guay³, 1993), et que l'on retrouve illustré en 1913 par les propos d'Henry Walley, président de la commission de Lawn-Tennis au sein de l'USFSA:

« *Si comme vous ils savent se présenter sur le court en parfaite condition, conduire intelligemment un match, profiter des fautes de l'adversaire, le fatiguer, tirer partie de ses faiblesses et proportionner l'effort à sa résistance, que de bons résultats seront vite obtenus. Il faut aussi qu'ils apprennent à être d'une correction parfaite et d'une impassibilité absolue. En même temps qu'ils prouvent leur bonne éducation, ils se donnent un avantage inappréciable en ne se laissant pas dominer par leur nervosité* » (Walley⁴, 1913)

C'est un univers mental, avec ses impressions psychologiques comme la passion, l'angoisse, le stress, l'espérance, la joie, la colère, la camaraderie, avec des valeurs ou des attitudes comme la recherche de l'excellence ou du dépassement de soi dans l'élaboration d'un nouveau style de vie et une morale de l'entraînement (Queval⁵, 2004).

Une conception nouvelle de l'entraînement

Dans une société du loisir en développement, la pratique tennistique s'inscrit donc dans un processus civilisateur, se déploie à travers l'évolution des sensibilités et des mentalités, des normes et des valeurs intériorisées par les pratiquants et les spectateurs (Elias & Dunning⁶, 1994). Par le goût de l'effort et de l'exercice habituel et régulier de l'exercice, le sportif par l'entraînement apprend à atteindre des buts fixés à l'avance en vue d'exceller et de se surpasser. Pour y arriver, le sportif fera appel à la contrainte sur soi-même, et à l'observation, ce qu'avait très bien noté Pierre de Coubertin, ardent défenseur de la pratique sportive :

¹ Queval, I. (2004). *S'Accomplir ou se dépasser – Essai sur le sport contemporain*. Paris : Gallimard.

² Quellenec, J. (1913). Pour progresser en tennis. *La Vie au Grand Air*, 789, (1^{er} novembre), 932.

³ Guay D. (1993). *La Culture sportive*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 93

⁴ Walley, H. (1913). Préface de l'ouvrage « *Tennis, Hoche, paumes, balles et boules* », sous la direction de M.Decugis, C. De Fleurac, H.Jordan, M.Michel, G. Le Roy. Paris : Pierre Lafitte, p. x.

⁵ Queval, I. (2004). *S'accomplir ou se dépasser – Essai sur le sport contemporain*. Op.Cit. Paris : Gallimard.

⁶ Elias N. & Dunning E. (1994). *Sport et civilisation. La Violence maîtrisée*. Op.Cit.. Paris : Fayard.

« Les connaissances sportives n'ont point d'autre source que l'expérience personnelle [...] En sport, l'empirisme joue, et jouera toujours le rôle essentiel. » (Coubertin¹, 1919, p.70)

« Le sportif est appelé à tout moment à évaluer et à comparer, mais ces opérations doivent s'accomplir en lui avec une grande rapidité, la promptitude de décision étant presque toujours à la base du geste sportif. » (Coubertin, *ibid*, p.130).

De Coubertin, joueur de tennis amateur, avait aussi perçu dans le tennis la possibilité de développer des capacités comme l'adresse, fécondées par un apprentissage et l'entraînement (Coubertin², 1910).

Cet entraînement repose sur une nouvelle configuration (Vigarelo³, 1986). C'est une production physique, intellectuelle, sociale réalisée dans des conditions bien définies, par des règles, une éthique, auxquelles ses adeptes accordent une valeur et du sens. Les pratiques du tennis de la Belle Epoque représentent une inflexion majeure, sinon une rupture, dans les manières d'investir les techniques corporelles.

« Le tennis a conquis rapidement un succès qui s'affirmera parce qu'il satisfait agréablement un certain nombre des facteurs déterminants qui poussent l'homme à jouer [...] Le tennis est amusant parce que, d'une façon simple, nette, élégante, harmonieuse, il répond au besoin d'exercice physique de l'homme civilisé, et en même temps, de la même manière, satisfait l'instinct de lutte qui subsiste en lui [...] Le tennis est un jeu complet, faisant travailler l'organisme tout entier, réalisable pratiquement d'une manière en somme aisée [...] Le tennis a de plus cette qualité d'être un jeu sociable. On joue entre soi, séparés et non isolés du monde [...] Il peut se pratiquer en famille, unifier sur les courts plusieurs générations [...] Si presque tout le monde peut jouer au tennis, pour y exceller, il faut par contre réunir un nombre considérable de qualités rares. » (Lichtenberger, 1914, *op.cité*, p.52-53-56).

Pour les amateurs passionnés voulant exercer leur corps, la technique du tennis nécessite non seulement un aspect formel et abstrait biomécanique et descriptif, mais un aspect humain signifiant qui tient aux conditions particulières de son appropriation et de sa maîtrise. Il convient alors de distinguer une technique participant à la formation de soi. L'action engagée par le joueur de tennis devient objet de pensée et de contrôle par le biais d'un mouvement volontaire, dosé, vérifié, corrigé par l'individu lui même. Elle conduit une réflexion sur l'action qui permet la prise de décision, le contrôle de soi et la maîtrise gestuelle. C'est ce qu'exprime très clairement Marguerite Broquedis, championne olympique de tennis en 1912, dans un article intitulé « *Le style en Tennis* » dans la Revue au Grand Air (1^{er} novembre 1913) :

« Le style reflète le tempérament du sujet. Il témoigne de son intelligence du jeu, de son goût, de sa personnalité. Un beau style est toujours intéressant aux regards

¹ Coubertin, P-F., de (1972). *Pédagogie sportive*. Réédition. Paris : Vrin, p.70.

² Coubertin, P-F. de (1910). Notes sur le lawn-tennis. In : *Revue olympique*, (sept.), pp. 134-138.

³ Vigarelo, G. (1986). Les Techniques corporelles et les transformations de leur configuration. *Revue STAPS*, 13,7 (mai), 19-22.

du technicien qui connaît toutes les difficultés [...] La justesse du coup d'œil, le sentiment de la distance, l'habileté à se débrouiller rapidement en présence des situations difficiles, la subtilité à pénétrer la tactique de l'adversaire et à lui dissimuler la sienne, constituent une richesse de connaissances techniques, une intelligence générale du jeu, une qualité d'initiative personnelle qui, jointes à l'élégance du geste, permettent d'atteindre à un style que l'on peut qualifier de réellement pur, parce qu'il est fait en même temps d'une heureuse harmonie de mouvements et d'une science très exercée. » (Broquedis¹, 1913)

Le tennis : un loisir symbole de modernité

La variété pour s'engager dans la pratique du tennis est un des éléments de son succès. Pour André Lichtenberger, les raisons de l'engouement pour le tennis, son aspect moderne, se résument aux qualités suivantes :

« Les plus récents initiés sont immédiatement sensibles à la multiplicité des coups et des combinaisons, aux attraits sans cesse renouvelés [...] du changement de l'adversaire [...] Il offre en même temps un caractère éminemment athlétique et esthétique...une vigueur [...]La justesse du coup d'œil [...] un curieux et spécial instinct d'anticipation [...] Le tennis met en jeu d'incontestables qualités morales : ténacité, énergie, maîtrise de soi. Il exige certaines qualités intellectuelles [...] Un minimum de réflexion, de présence d'esprit et d'attention, ne fût-ce que pour démêler le jeu de l'adversaire et rectifier le sien en conséquence. Maints échecs, et maintes victoires sont dûs à de pures raisons psychologiques » (Lichtenberger, 1914, op.cit., p. 55 et p.58).

Les bases techniques du tennis identiques pour tous les concurrents, tout du moins dans la technique répertoire, quels que soient leur sexe, leur âge, leur origine sociale et professionnelle, leurs croyances ou leurs convictions politiques, s'imposent donc comme un modèle universel d'excellence sportive et de modernité:

« Nous aimons à croire que les exemples choisis par nous attestent suffisamment la riche substance éthique et psychologique du tennis [...] le tennis apparaît comme un microcosme ingénieux et élégant de la civilisation contemporaine » (Lichtenberger, 1914, op.cit., p.106)

L'action, et avec elle le modèle sportif, est devenue en moins d'un siècle, la valeur cardinale de vacances modernes actives. Pour Wilberforce, témoin de cette mutation, le succès du tennis sur les plages au détriment du Croquet n'est pas une surprise et correspond à un besoin d'activité.

« Le jeu de Croquet était très bien, mais il n'offrait pas d'exercice ; Les avantages sociaux sont tout aussi bien partagés avec le tennis, et c'est pour cette raison essentiellement que son ascension n'est pas perturbée » (Wilberforce², 1912).

¹ Broquedis, M. (1913). Le Style en tennis. *La Revue au Grand Air*, 789, (1^{er} novembre), 932.

² Wilberforce, H-W. (1912). *Lawn Tennis*. London: G.Bell and Sons. "Croquet was very well (...) but it gave no exercise; its social advantages are equally shared by Lawn-tennis; and it fostered (and for this reason principally it fell) the ascendancy of the curate" p.1.

La natation, et le tennis se présentent non plus comme des prescriptions qui relèvent de la cure de santé, mais deviennent des initiations culturelles. Par leur caractère actif, leur mode d'appropriation, ces nouvelles pratiques traduisent la conquête d'espaces nouveaux, et d'un autre univers temporel. Univers symbolique d'un activisme naissant dépeint par Paul Bourget, dans les colonnes du journal l'Illustration en 1885. Ces marques expressives traduisent autant la colonisation d'un territoire que la recherche d'émotions nouvelles notamment dans la pratique du tennis. On notera au passage la frilosité de la part de Paul Bourget, qui n'ose pas employer un anglicisme, préférant l'usage du mot paume au lawn tennis :

« Chacun se promène pour son compte, depuis les jeunes gens en pantalon de flanelle, qui, leurs souliers à semelle de caoutchouc et leur raquette sous le bras, vont jouer à la paume, jusqu'aux jeunes filles qui marchent à grandes enjambées, pour marcher. La flânerie semble inconnue dans ce village de plaisir, car ce plaisir consiste dans un violent exercice... » (Bourget¹, 1887)

Valeurs sportives, synonymes de modernisme et d'activisme, que les chroniques mondaines de la revue Fémina exaltent peu à peu, en profitant du passage d'une américaine à Paris, symbole de l'«*executive woman* » :

« Elle avait pratiqué tous les sports, elle était l'une des meilleures joueuses de tennis des courts de Nice (//) Le sport leur apporte des émotions nouvelles, à elles, à leurs pères, entre deux affaires géantes à coup de téléphone [...] Croyez bien que la passion sportive de tout riche américain ne vient que de ce besoin d'agir, avec des risques, ou tout du moins avec des chances de succès. » (Dieudonné², 1906)

Valeurs sportives du tennis clairement affichées et reconnues en 1924, dans un ouvrage destiné au grand public, montrant par là une plus large diffusion relayée par la publicité faite autour des jeux olympiques et des succès internationaux de Suzanne Lenglen et des quatre Mousquetaires :

« Pour jouer au tennis uniquement dans le but de se distraire et pour trouver dans sa pratique les bienfaits d'un exercice, il faut le pratiquer en grand air [...] si l'on veut sortir de l'ordinaire et devenir un bon joueur de tennis, susceptible de jouer des parties sérieuses et d'aborder les compétitions, il faut avant tout s'entraîner [...] En plus de qualités physiques et organiques, le bon joueur doit posséder ou acquérir les qualités de technique et de tactique sans lesquelles les qualités physiques n'auront pas leur maximum de rendement. Dans le jeu rien ne sera laissé au hasard, tous les coups doivent répondre à une conception tactique : le joueur doit examiner ce qu'il est susceptible de faire ou de ne pas faire [...] Ces qualités, nous les résumons sous trois mots : sang-froid, clairvoyance, décision » (Hanot & Bouchet³, 1924).

¹ Bourget, P. (1887). Paysages de mer. *Illustration*. 2216 (15 août 1885), 127.

² Dieudonné, R. (1906). La Journée d'une petite milliardaire. *Revue Fémina*. 139 (1^{er} novembre), 495-496.

³ Hanot, M. & Boucher, P. (1924). *L'Art et la pratique du tennis illustré par la photographie. Technique et tactique*. Paris : Armand Girard. p. 9-12.

En définitive, on peut expliquer l'apparition du tennis comme une modification et un prolongement de l'ancien jeu de paume. Le tennis que l'on connaît aujourd'hui doit plus à la configuration sociale et culturelle de la fin du XIX^e et du XX^e siècles naissant, qu'à ses lointaines origines. Le tennis s'identifie à une éthique et à une philosophie de l'homme avec des valeurs, des normes, des représentations propres aux sociétés modernes fondées sur la rationalité, la croyance aux progrès humains et à l'entraînement de ses potentialités, ainsi que sur une perception plus fine des sensations et émotions.

2.3.3 INDIVIDUALISATION

Sous les costumes : le souci d'une maîtrise de soi

Le tennis relève d'un jugement de goût, associant l'entendement à la sensibilité. Les vacances, d'hier à aujourd'hui, marquent l'introduction de nouveaux arts de vivre (Rauch¹, 1988-171). Tendue vers la recherche de passions ou d'émotions, solitaires ou partagées, le loisir tennistique entretient un dialogue étroit avec la conquête d'une maîtrise de soi qui joue alors un rôle moteur dans le cheminement des découvertes sociales et culturelles. C'est ce qu'exprime en 1912 et 1923, Etienne Micard, fondateur de la revue *Tennis*, devenue *Tennis et Golf*.

« Les qualités que doit posséder un apprenti champion sont de deux sortes ; physiques et morales [...] La première de toutes est la volonté, autrement dit l'ambition en face de la fin à atteindre, et la persévérance dans l'emploi des moyens qui y conduisent [...] Au tennis, la tête comprend l'intuition, la déduction, la résolution, l'attention. Par l'intuition et la déduction, tu seras capable de comprendre les raisons de choses qui sont, ou devraient être [...] Ensuite, tu dois analyser le jeu de ton adversaire et tâcher de deviner ses intentions. » (Micard², 1912)

« Ce sont surtout les qualités de finesse et de tactique qui assurent la victoire [...] par tous les dons naturels mis au service d'une volonté tenace et développés par le travail intense qu'il exige chez l'individu. Le tennis se rapproche de l'art. L'émotion ressentie par le joueur qui réussit un joli coup ressemble fort à celle qu'il éprouve lorsqu'il est inspiré par l'une quelconque des neuf muses [...] le fait autant vibrer que la contemplation d'une toile de Rembrandt ou l'audition d'une mélodie de Schumann » (Micard³, 1923)

¹ Rauch A. (1988). *Vacances et pratiques corporelles. La naissance des morales du dépaysement*. Paris : Presses Universitaires de France.

² Micard, E. (1912). Comment faire un champion. *Revue Tennis*, 3^{ème} année (14 janvier), 1-2.

³ Micard, E. (1923). *La Légende des sets. Réflexions sur le tennis*. Paris : Edition Fast, p.18.

Revenons vers la plage, et regardons attentivement la carte postale ci-après, intitulée « *Tennis sur la plage de la Couarde* » et envoyée en 1909 :



Carte postale 2 :
Tennis sur la Plage de la Couarde –
 Editions artistiques R.Bergevin, La Rochelle. 1909
 Collection personnelle

Notre regard est attiré par la posture et l'attitude de la joueuse, pieds nus, dont la pose n'est guère éloignée des allures contemporaines. On peut faire l'hypothèse selon laquelle prendre part à une rencontre de tennis sur le sable ou dans les dunes, en tant qu'acteur ou en tant que spectateur, est une recherche active et déterminée de bienfaits sanitaires dans lesquels se conjuguent les éléments naturels environnants : la mer, le vent, le sable, le soleil. L'exercice physique ne perd cependant pas ses attendus sociaux et symboliques. Tout cela traduit autant la colonisation du temps et du territoire du loisir que la recherche d'émotions, de plaisir nouveaux (pour ceux qui le peuvent). Le tennis balnéaire semble par là répondre à un loisir synonyme de liberté, et à une prise en charge individualisée de ses sensations. Cette réflexion est à rapprocher du processus de « *subjectivation* » mis en évidence par Michel Foucault dans « *Le souci de soi* », c'est-à-dire « *une intensification du rapport à soi par lequel on se constitue comme sujet de ses actes* » (Foucault¹, 1984).

¹ Foucault Michel (1984). *Histoire de la sexualité : le souci de soi*. Paris: Gallimard, p.58.

Une psychologisation des pratiques

Le loisir tennistique sportif devient un moyen original de prendre soin de son corps, d'éprouver et de conceptualiser des sensations nouvelles. Le tennis dans ce cas précis s'apparente à une conquête pour se donner les moyens de tendre vers la *réalisation de soi* dans une histoire personnelle. Il ne s'agit pas, essentiellement, de se livrer à des prouesses, mais de cultiver les dispositions en fonction desquelles un sujet peut trouver son identité, produire des compétences et des qualifications qui lui permettent de dominer les événements. Sensations et réflexions que les joueurs américains ont su coucher par écrit assez rapidement :

«La grande question concernent les effets physiques sur les réflexions mentales [...] Quant aux effets cérébraux du tennis, j'ai constaté un fait sûr dans ma propre expérience...nos perceptions étaient incontestablement plus claires et plus fortes que d'habitude dans la pratique du tennis [...] Les activités sportives d'aujourd'hui exigent énormément de sang-froid, de connaissance de soi et une autonomie. Elles exigent souvent la capacité de travailler avec d'autres, le pouvoir de combiner, d'être prêt à contrôler ses émotions individuelles, des désirs égoïstes [...] Toutes ces qualités sont utiles dans n'importe quelle profession, elles sont de la plus haute valeur. Et on ne peut pas nier l'apport de ces qualités chez les enfants qui pratiquent des sports athlétiques. » (Payn¹, 1906)

Le tennis serait ainsi l'occasion pour les individus d'exprimer une partie des pulsions et des émotions que les conventions et les usages sociaux encore imprégnés des normes aristocratiques de l'Ancien Régime avaient réussi à contenir dans le jeu de paume (Chartier², 1994). Avec l'attrance séduisante de la compétition, le tennis bâtit un système d'autocontraintes et de normes édictées par un nouveau système culturel, mais en même temps permet de développer ses potentialités. La pratique du tennis permet de construire de nouvelles références culturelles, façonne les attitudes et les comportements qui en viennent à faire partie de l'intériorité de la personne faisant appel à tous les sens.

« Par l'intermédiaire de la vue, du goût, de l'ouïe, de l'odorat, du toucher, elles engagent le corps entier dans leur travail d'élaboration cognitive non

¹ Payn, F.W. (1906). *Secrets of lawn tennis*. New York: Charles Scribner's sons. "The great question as to the effects of physical exercise on the reflective faculties... As regards the cerebral effects of law tennis, I have observed one definitive fact in my own experience...One's perception were immeasurably clearer and stronger than usual... The favourite athletics of to-day demand coolness, self-knowledge, self-reliance. They often demand the ability to work with others, power of combination, readiness to subordinate individual impulses, selfish desires...these are all qualities useful in any profession they are oh the highest value; and it cannot be gainsaid that is the normal effect of certain kinds of athletic sports to develop theses qualitiesp.7 et p.11

² Chartier, R. (1994). Avant-propos. In : *Sport et civilisation – La violence maîtrisée/* sous la dir.N.Elias & E.Dunning. Op.cité.Paris : Fayard.

consciente, en étroite relation avec un contexte, lui-même défini par une longue histoire» (Kaufmann¹, 2005).

Dans le développement des sens, la perception visuelle dans la pratique du tennis devient ainsi essentielle à développer. Nous ne sommes plus seulement sur une vision mécanique ou physiologique du mouvement et du corps, mais de plus en plus sur le registre de la prise d'information et de son auto-contrôle.

« Pour bien juger une balle il faut avoir ce que nous appellerons de l'œil et pour la reprendre, il est nécessaire que le bras et la main répondent avec promptitude à la volonté » (Let², 1896).

La pratique sportive invite à une exploitation de soi par soi. S'adonner au tennis devient alors un moyen privilégié d'identifier ses limites et ses besoins, de les exploiter. C'est ce que signifie au lecteur, Pierre Albaran en contant ses mémoires et sa rencontre, en 1907, avec Alain Gerbault, bien connu, surtout pour ses exploits de navigateur, mais moins comme excellent joueur de tennis.

« Dès cette époque, Alain manifeste ce qui aussi, aussi bien dans son travail que dans ses distractions, domina toujours toutes ses entreprises : l'esprit de méthode [...] Sur un court de tennis, dans un avion, sur un bateau, il ne s'élançait jamais à la légère. Il donne toujours la première place à la technique, ou plutôt à sa « technique » [...] Les loisirs que lui laissent ses études, il les consacre entièrement au tennis. C'est avec une véritable passion qu'il s'adonne à ce sport. Selon sa louable habitude, il se penche avec attention sur des manuels de science tennistique, puis se place raquette en main, devant une glace afin d'y contrôler les mouvements qu'il s'astreint, durant plusieurs heures par jour, à exécuter, les répétant inlassablement, les décomposant pour les parfaire et en posséder enfin la maîtrise » (Albaran³, 1952).

Une gestion contrôlée des émotions

Le tennis moderne s'introduit en France dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, d'abord dans les milieux aristocratiques perméables à l'influence anglaise. Sont alors importées, imitées et promues des pratiques rompant avec les usages culturels anciens des élites. Cette métamorphose comportementale intègre la conquête d'un nouveau territoire avec les stations thermales et balnéaires, ou bien avec les terrains privés des villas ou châteaux où se déploient de nouvelles pratiques et s'expriment de nouvelles sensations dont la liberté du corps. Cette métamorphose se fait au rythme où s'affirment les valeurs du

¹ Kaufmann, J.-C. (2005). *Le Corps dans tous ses états: corps visible, corps sensible, corps secret. In Un corps pour soi* (Sous la dir. de P.Duret et D. Le Breton). Paris : Presses Universitaires de France, p.79.

² Let (1917). *Lawn-Tennis*. 6^{ème} édition. (1^{ère} édition, 1894, col. Petite bibliothèque athlétique) Paris : Armand Colin, p.29.

³ Albaran, P. (1952). *Alain Gerbault, mon ami*. Paris : Arthème-Fayard, p. 16-17.

loisir (Rioux & Sirinelli¹, 1998). Pour Elias le concept clé qui permet de rendre compte de cette métamorphose, par rapport aux affrontements codifiés de la société traditionnelle, est celui d'excitation et de libération contrôlée des émotions. C'est un processus d'« auto-contrôle » dans les pratiques de loisir qui permet de déployer une nouvelle éthique dans l'engagement sportif :

« Dans de nombreux cas, la sollicitation d'émotions agréables dans le loisir est liée à des formes particulières de tension agréable, d'excitation plaisante propres à cette sphère de vie [...] Une partie de tennis dans un jardin [...] ou une partie de cricket sur la pelouse du village par une belle journée d'été ensoleillée sont souvent des expériences délicieuses, d'autant plus agréables que l'on est du côté du vainqueur. Mais si la partie est intéressante, si elle est agréable en elle-même, elle peut procurer du plaisir même si l'on perd » (Elias², 1994).

Dès lors, avec cette grille de lecture, on décrypte mieux l'univers romanesque de la partie de tennis décrite avec soin par Guy de Maupassant dans « *Fort comme la mort* ». Dans un monde qui se diversifie, où l'écrivain s'interroge avec mélancolie sur ses expériences passées, il évoque dans ce passage avec tendresse une jeunesse vive, insouciant dont le jeu de tennis est ici le décor idéal :

« Juste au milieu de ce verger on avait abattu quelques pommiers, afin d'obtenir la place nécessaire au Lawn tennis, et un filet goudronné, tendu par le travers de cet espace, le séparait en deux camps. Annette, d'un côté, sa jupe noire relevée, nu-tête, montrant ses chevilles et la moitié du mollet lorsqu'elle s'élançait pour attraper la balle au vol, allait, venait, courrait, les yeux brillants et les joues rouges, fatiguée, essoufflée par le jeu correct et sûr de son adversaire. Lui, la culotte de flanelle blanche serrée aux reins sur la chemise pareille, coiffé d'une casquette à visière, blanche aussi, et le ventre un peu saillant, attendait la balle avec sang-froid, jugeait avec précision sa chute, la recevait et la renvoyait sans se presser, sans courir, avec l'aisance élégante, l'attention passionnée et l'adresse professionnelle qu'il apportait à tous les exercices » (Maupassant³, 1889).

De même, dans cette société naissante, l'image de la femme moderne change. Le tennis sera un vecteur important de cette transformation. Dans le prolongement de la partie de tennis dépeinte précédemment par Maupassant, Maurice Ravidat, journaliste à la « *Vie au Grand Air* », sur un ton plus moralisateur, mais observateur attentif, nous éclaire sur les mutations avant-gardistes d'une femme plus active grâce à la pratique du tennis. Il faudra attendre les années folles, et le scandale du roman de Victor Marguerite « *La garçonne* »

¹ Rioux J-P., Sirinelli J-F. (1998). *Histoire culturelle de la France. Le temps des masses : le vingtième siècle* (t.4). Paris : Seuil.

² Elias, N. & Dunning, E. (1994). Op.cité. p. 135

³ Maupassant, G. (1983). *Fort comme la mort*. Réédition. Paris : Gallimard (collection Folio), p.178.

en 1922, pour que les femmes revendiquent clairement un corps libéré, affiné, musclé, ensoleillé et mesuré (Marguerite¹, 1922).

« *C'est une chose nouvelle et exquise que la conception moderne de la femme du sport [...] Un sentiment tout nouveau s'est fait jour [...] Quant au charme de la femme et la nouvelle jeune fille, il est bien toujours aussi puissant [...] il a changé un peu [...] C'est en effet, la tranquillité robuste qui caractérise cet être nouveau, ardent, n'ayant plus uniquement des préoccupations de coquetterie ou de toilette [...] On n'a qu'à la regarder soit au tennis, soit à la promenade à bicyclette, soit au patinage ; la jeune fille n'a plus d'efféminé que juste ce qu'il faut pour conserver sa grâce harmonieuse. Sur le cour ensoleillé, blanches, les balles filent, traçant dans l'air un gai sillon de lumière. En costumes clairs, de chaque côté du filet, les couples rieurs, animés, tout à la joie vivifiante de l'exercice aimé et passionnant, échangent de brèves paroles, les raquettes vont et viennent, rapides, prestes, la jupe courte sur les fines chevilles, tournoie ; souple, le jarret ploie et la partie de tennis continue, variée et amusante [...] La voilà la bonne santé physique et la santé morale. » (Ravidat², 1898).*

Un souci de soi introspectif

Le tennis se pare d'une valeur culturelle propre à son temps, il aide au développement d'un imaginaire ouvert aux hommes et aux femmes. Au travers de ces différentes *valeurs* pratiques et symboliques, au sens sociologique de ces termes, se construisent les conditions d'une appropriation par le corps social qui intéressent les promoteurs de la pratique et les spectateurs peu à peu familiarisés avec les règles du tennis, avec ses lieux d'élection et son calendrier. Du simple et ludique tennis de plage à son développement compétitif balnéaire, de nouvelles sociabilités actives (joueurs) et passives (spectateurs) se développent dans le cadre de la montée en puissance d'une culture de loisir portée vers l'avenir. Ce n'est qu'après la première guerre mondiale, au début des années vingt, que le tennis va se développer, et commencer à se diffuser dans d'autres classes sociales. Le tennis va alors profiter de l'esprit du temps de la Belle Époque, préoccupé de nouveauté, de défi technologique, scientifique, humain, artistique. Être « *tennis* », selon l'expression d'André Lichtenberger, c'est dès lors entrer dans une catégorie reconnue dans laquelle la bourgeoisie française veut découvrir de nouveaux agréments liés aux plaisirs du corps, à la recherche de nouvelles sensations, de la liberté. (Lichtenberger³, 1913).

De l'émotion imprécise au sentiment caractérisé, ou de la passion nouvelle au sentiment installé, le continuum désigne en partie une durée, comme une sédimentation progressive des états. Les émotions comportent à la fois une dimension d'évaluation et d'expressivité du corps. Introspection qui est poussée à l'extrême dans la compréhension de la pratique sportive, par Jean Samazeuilh, champion de France de Tennis en 1921. Celui-ci

¹ Marguerite, V. (1972). *La Garçonne*. (Réédition, 1^{ère} édition 1922). Paris : Fammarion (J'ai lu).

² Ravidat, M. (1898). La Femme moderne. In : *La vie au grand Air*, 2 (1^{er} mai), 28.

³ Lichtenberger, A. (1913). Tennis et tennisseurs. In : *L'Illustration*, (14juin), 145.

avait choisi pour son diplôme d'études supérieures de philosophie « *le mouvement et ses répercussions affectives* » ; et il n'est pas étonnant d'en retrouver des traces dans ses mémoires :

« *Ce qui m'intéressait avant tout, c'était d'arriver à déterminer en quoi consistaient mes processus mentaux pendant l'effort [...] Cette analyse, faite pendant la tension psycho-physiologique qui accompagne tout effort, ne pourrait-elle pas jeter quelque clarté sur les implications, de l'effort mental et de l'effort physique...* » (Samazeuilh¹, 1953)

C'est dans ce contexte du développement du loisir, et d'individualisation que les émotions, logées dans « l'intériorité » du sujet suscitent une attention croissante, une surveillance de soi. La notion de travail émotionnel et de sa maîtrise par un entraînement au tennis assidu, renvoie à l'idée selon laquelle ce travail sur les émotions participe de la production d'un bien-être et d'une maîtrise de soi.

2.3.4 SOCIABILITÉ

Le tennis s'installe dans le calendrier des classes sociales favorisées

A la fin du siècle dernier, dans le calendrier des élites, le tournoi de tennis des stations balnéaires a déjà rejoint les courses hippiques, les régates, le concours du tir aux pigeons, la chasse au renard, le concours de golf. Et il y tient rapidement une place centrale et dynamique, comme à Biarritz (Sée², 1906 ; Suteau³, 1998). Les rencontres, tournois et divers championnats dans les stations balnéaires, et les premiers clubs naissants, enracinent ces nouvelles habitudes. Ils jouent un fort rôle d'acculturation. Ce nouvel agencement touche en profondeur les usages sociaux (Waser⁴, 1991). Le tennis participe à ce renouvellement en s'immiscant dans un calendrier des pratiques de loisir mondaines que la lecture du journal *Fémina* met en exergue :

« *En septembre, après deux mois passés sur une plage mondaine, on s'installe au château pour goûter un repos complet avant de gagner Paris...chacun vit à sa guise dans la plus entière liberté et s'adonne sans contrainte à ses sports ou plaisirs favoris. Les uns jouent au tennis, les autres s'exercent au diabolo, sport du jour.* » (Pierette⁵, 1906).

¹ Samazeuilh, J. (1953). *Champions et voyages*. (s.n). (Ouvrage consulté au Tenniséum de Roland-Garros). p.153.

² Sée, E. (1906). Heures de Biarritz. In : *Revue Fémina*.138 (6^{ème} année, 15 octobre), 454-455.

³ Suteau L. (1996). *La Vie sportive à Bayonne, Anglet et Biarritz (1875-1904)*. Mémoire de Maîtrise d'Histoire, vol. dactylographié, Université de Pau.

⁴ Waser A-M. (1991). *Le Marché du tennis. La construction sociale des échanges sportifs* (thèse). Paris : EHESS.

⁵ Pierette (1906). La Vie au château. In : *Fémina*.136 (15 septembre), 423.

Les cartes postales de Dieppe, le Touquet, Etretat, Pornichet, Saint-Malo, la Baule, etc., en témoignent (Annexe 1). Elles illustrent le développement d'enceintes privatives, hôtels, clubs, casinos, derrière les grilles desquelles se forment des grappes de spectateurs, de curieux, comme à Wimereux, dans le Pas-de-Calais, vers 1900.

Carte postale 3 : l'Olympic Tennis Club de Wimereux



Carte postale 3:
Stévenin ed. , Boulogne sur Mer. 1907.
 Collection personnelle

Si la greffe du tennis prend, c'est aussi que sa pratique est un outil de représentation et de reconnaissance propre aux élites. Jouer au tennis, dresser un court temporaire ou disposer d'un court, surtout en zone balnéaire, c'est affirmer l'appartenance à une catégorie sociale, à un mode de vie et de paraître. Dans les grandes stations, la notion de club fermé avec ses codes, son étiquette, ses club-houses majestueux, faisait partie du « jeu mondain », mais toujours dans un cadre agréable (club du Touquet, d'Etretat, de Cabourg). Prenant la plume pour *Le Figaro*, Marcel Proust évoque d'ailleurs en 1906 cette atmosphère caractéristique des clubs de tennis huppés.

« À Houlgate, la mode est d'aller goûter au Sporting, le nouveau Cercle de tennis si joliment encadré par les délicieuses collines verdoyantes [...] où nous aurons reconnu ces jours-ci, Francis de Croisset, etc» (Proust¹, 1906).

¹ Proust, M. (1906). *Figaro* (Samedi 4 août), 2:2

Le tennis, entre apparences sociales et recherche de sensations inédites

Au-delà du plaisir procuré par une pratique sportive et ludique, point essentiel souligné par bien des chroniqueurs de l'époque, les conditions et lieux de ce développement structurel et infrastructurel ramènent à la question de l'étiquette. De la même façon que, comme le souligne Marc Boyer la « *dépense ostentatoire (...) du loisir et du tourisme* » participe d'une recherche de la différenciation sociale, le tennis et sa culture permettent d'affirmer que l'on répond aux normes du high-life (Boyer¹, 1990). Les mémoires d'un joueur de tennis dénommé Oyler, parues en 1925, illustrent l'esprit des premières années du tennis moderne :

« J'ai toujours beaucoup aimé les sports, j'ai joué au golf pendant quarante ans, au cricket pendant trente ans et au football (Rugby association), au hockey, au badminton, au billard, snooker pendant assez longtemps, et même un peu au croquet, tennis de table et boules. Bien que j'ai trouvé les jeux d'armes, de chasse comme des occupations plaisantes, le tennis est le seul sport que j'ai apprécié pendant un demi siècle [...] Ainsi à Lugano, endroit exquis sur les bords d'un lac entouré de montagnes, où j'ai passé quelques jours, j'ai fait plusieurs tournois, et je me suis toujours amusé [...] J'adore ce jeu, et on m'a permis d'apprécier ce merveilleux passe-temps pendant cinquante ans » (Oyler², 1925).

En lisant ce témoignage, on note l'évolution de nouveaux goûts et usages sociaux dans les pratiques de loisirs. C'est le développement d'un activisme mondain fondé sur la pratique des sports athlétiques auquel participe le choix d'espaces naturels privilégiés. Lugano n'est pas un choix anodin. Il offre un cadre vierge à la rénovation des pratiques culturelles de l'élite et de son cadre de vie. En conséquence, force est de croire qu'il y a, dans le succès du tennis, le signe de la montée d'une exigence nouvelle de l'individualité dans ses rapports à elle-même, le souci de son corps et de la nature, et une nouvelle sociabilité à l'origine mondaine.

C'est ce que l'on observe à Paris en 1886, où deux courts sont créés par le cercle des Sports de l'île de Puteaux, sur une sorte de plage urbaine. Les amateurs de tennis cherchent avant tout à séduire leurs semblables, il s'agit de se montrer entre élus, dans un cadre agréable, à la recherche d'un peu d'air frais (Waser, 1996, op.cit.). Antoine Gentien,

¹ Boyer Marc (1990). Le «Tour English Style », in : *Les Vacances. Un rêve, un produit, un miroir* (sous la dir. de B.Ouvry-Vial, J-B. Pouy, R. Louis). Paris : Éditions Autrement (série « Mutations »;111).

² Oyler, T.H (1925). *Fifty years of lawn tennis*. Maidstone: South Eastern Gazette.

*“I have always had a great fondness for sports, especially those in which a ball is used, and have played golf for about forty years, cricket thirty five, and football (both rugby and association), hockey, badminton, billiards, pool and snooker for quite and long period, and also even a little croquet, table tennis and bowls. While rifle and game shooting and hunting I found most pleasant occupations, lawn tennis is the only sport that I have enjoyed for half a century [...] a charming place to spend a few days is Lugano on the borders of its mountain-surrounded lake. I played in several tournaments here and always enjoyed it...I love the game...I have been permitted to enjoy this splendid pastime for the long period of fifty years ”*p.2 et p. 93;

dans ses mémoires nous décrit très bien cet environnement aristocratique :

« On jouait surtout au tennis dans l'île de Puteaux entre deux parties de canotage. C'était le lieu sélect [...] En dehors des épreuves officielles, on y disputait surtout des "prix" dans lesquels les joueurs ne portaient pas à égalité [...] Les rivalités étaient surtout d'ordre vestimentaire. Les femmes portaient de grands chapeaux qu'elles retenaient d'une main, leurs jupes qui balayaient le court se relevaient parfois et laissaient apparaître une haute bottine de cuir blanc. Mme Girod, qui fut championne de France en 1901, mettait des gants de peau pour ne pas se hâler les mains. Les hommes avaient des cols empesés et auraient jugé malséant de jouer nu-tête. Quelques-uns portaient la barbe » (Gentien¹, 1953)

L'iconographie fournie du tennis de compétition, des années 1900-1914, regorge elle aussi d'images soulignant l'attachement des joueuses et des joueurs au standing vestimentaire. Idée du rang et phénomène de mode se conjuguent ici. Les tennisseurs eux-mêmes défendent, au-delà du vêtement et de l'étiquette, l'idée d'une esthétique du tennis (Lichtenberger², 1913).

Ceci vaut jusqu'aux années 1920 (Waser³, 1996). Nous sommes encore loin de la période des « Trente Glorieuses », quand le tennis d'origine mondaine s'apprêtera à courtiser les classes moyennes, permettant au savoureux et néanmoins critique Jacques Tati de filmer un Monsieur Hulot, débarquant à l'Hôtel Beau Rivage à Pornichet, dans un anti-cérémonial plutôt bancal, avec la raquette sous l'aisselle.

Une nouvelle sociabilité

L'envie de retrouver des partenaires pour partager des goûts et des idées, le besoin de se regrouper, même pour une pratique réputée individuelle comme le tennis, construit une nouvelle sociabilité.

« La paume au filet, lawn-tennis en anglais...est un jeu de société par excellence » (Darryl⁴, 1894)

Cette sociabilité tennistique en gestation autour du partage d'une passion commune pour le jeu, deviendra le partage d'une éthique, partage des sentiments amicaux, partage d'un langage spécifique, partage de moments festifs. Sur ce point, les jeux traditionnels de l'Ancien Régime présentent une certaine filiation. Mais la prééminence de la référence religieuse dans le rôle joué par la paroisse et le « *communautarisme* » dans le jeu de longue

¹ Gentien, C. (1953). *Aventures d'un joueur de tennis*. Paris : éd. De la Palatine, p.9.

² Lichtenberger (1913). Tennis et Tennisseurs. In : *L'Illustration*, (14 juin).

³ Waser A-M. (1996). *La Diffusion du tennis en France*. Op.cit.

⁴ Darryl, P. (1894). *Encyclopédie des Sports. Jeux de balle et de ballon. Football, paume, lawn tennis par un juge du Camp* (Sous la dir.de P.Darryl). Paris : Librairie et Imprimeries réunies, p. 177.

paume, ainsi que la présence de clivages sociaux distinguant les jeux aristocratiques des jeux populaires dans la courte paume, séparent nettement les jeux traditionnels des sports modernes.

Après une partie de tennis acharnée, la coutume est largement répandue de se retrouver autour d'un verre pour témoigner de ce souci d'être ensemble et de faire vivre l'assemblée des joueurs. La tournée offerte par le vainqueur ou l'hôte de la rencontre, contribue à atténuer la victoire des uns et la défaite des autres et à entretenir du lien social quelle que soit son appartenance sociale. N'oublions pas toutefois que cette sociabilité est le lieu de relations complexes subtilement régies par des appartenances sociales et culturelles et des volontés inégales d'intégration (Suaud¹, 1985; Waser², 1995), et s'y entrecroisent des réseaux complexes liés à l'environnement familial, professionnel et à l'appartenance à un territoire, sinon à un club (Callede³, 1985). De plus, cette sociabilité sportive est soumise à des enjeux idéologiques et politiques (Defrance⁴, 2004; Gasparini⁵, 2000).

Cette histoire des associations sportives peut être perçue, soit comme une nouvelle force solidaire face aux pouvoirs publics (Arnaud⁶, 1987 ; Sue⁷, 2003), ou bien par un assujettissement possible à une idéologie politique et libérale ou à des régimes fascistes (Brohm⁸, 1976, Pivato⁹, 1994). Une troisième voie est proposée par Alain Ehrenberg, mettant dos à dos les deux analyses souvent proposées qui voient dans le sport soit une religion sécularisée permettant de ressouder les liens de la communauté, soit une entreprise d'aliénation des masses. Pour lui, les dimensions sociales du sport se comprennent selon un imaginaire dans lequel individualisme et égalité s'accorderaient et seraient les vecteurs de l'idéologie démocratique actuelle (Ehrenberg¹⁰, 2004).

¹ Suaud, C. (1985). *La diffusion du tennis : démocratisation ou différenciation ? Le système des clubs de tennis dans l'agglomération nantaise*. Document ronéotypé, Département de sociologie, Université de Nantes, octobre 1985, 52p.

² Waser, A-M. (1995). *Sociologie du tennis – Genèse d'une crise (1960-1990)*. Paris : L'Harmattan, p.49-151 (Monographie comparée de quatre clubs).

³ Callede, J-P. (1985). La Sociabilité sportive : Intégration sociale et expression identitaire. In : *Ethnologie française*, XV (4), 327-344.

⁴ Defrance, J. (2004). Les Institutions sportives. In : *Cahiers français*, 320, (mai-juin), 11-15.

⁵ Gasparini, W. (2000). *Sociologie des organisations sportives*. Paris : La Découverte.

⁶ Arnaud, P. (1987). La Sociabilité sportive. In : *Les athlètes de la République* (Sous la dir. de P.Arnaud). Toulouse : Privat.

⁷ Sue, R. (2003). *La Société civile face au pouvoir*. Op.cit. Paris, Presses de Sciences Po.

⁸ Brohm, J-M (1976). *Sociologie politique du sport*. Paris : Delarge.

⁹ Pivato, S. (1994). *Les Enjeux du sport*. Paris : Casterman.

¹⁰ Ehrenberg, A. (2004). Sport, égalité et individualisme. In *Cahiers français* 320, (mai-juin), 43-48.

Cela étant, la pratique du tennis au sein d'une association sportive ou d'un club formalise un type de sociabilité spécifique et une sphère de médiation entre l'individu et la société.

« *Le nombre toujours croissant des tournois, tout en contribuant à la diffusion du tennis, est plutôt un obstacle à l'amélioration de la qualité du jeu... Un puissant stimulant manque tout d'abord aux joueurs de tennis : c'est l'esprit de club. L'esprit de club qui, poussé à l'extrême, devient ridicule et insupportable, sert admirablement, s'il est raisonnable* » (Quellenec¹, 1913).

La sociabilité associative s'inscrit dans le vaste processus de constitution d'une « révolution culturelle » liée aux pratiques de loisir. C'est un effacement progressif des références spirituelles et morales au profit de l'individu. Ces traits sont d'ordre comportemental et axiologique. Le sportif développe ainsi une capacité psychologique à nouer contact avec autrui selon un modèle de relations que permet l'association sportive. Type de sociabilité qui prend alors une forme de relation avec un groupe de pair librement choisi, doublé d'un engagement associatif, selon une forme « *other-directed* », en opposition aux relations « *inner-directed* » plus centrées sur la famille et les sociabilités traditionnelles (Riesman², 1964 ; Forse³, 1981).

2.4 DE 1925 A AUJOURD'HUI : LE DEVELOPPEMENT D'UN ENTRAINEMENT INDIVIDUALISE

Le loisir sportif devient un éthos avec ses valeurs et principes moraux et philosophiques. Pratiquer une activité physique suppose un engagement pour s'exercer régulièrement, pour perfectionner ses qualités propres intellectuelles, physiques, spirituelles, conviviales, etc. Chacun peut à sa guise satisfaire des désirs différenciés selon sa propre personnalité. Il peut être un moyen de tendre vers la « réalisation de soi » dans une histoire personnelle, sans essentiellement se livrer à des prouesses, mais en cultivant des dispositions en fonction desquelles un sujet se forge une identité. Il ne s'agit pas non plus d'accomplir des exploits, mais de produire des compétences et des qualifications qui permettent de dominer les événements afin de maîtriser les éléments de solution. Cette acquisition est rendue possible par la connaissance de règles, de principes ou de mécanismes pour en tirer l'agrément. Dans la pratique sportive, ces valeurs et normes sont

¹ Quellenec, J. (1913). Pour progresser en tennis. In *La Vie au Grand Air*, 789, (1^{er} novembre), 932.

² Riesman, D. (1964). *La Foule solitaire*. Paris : Fayard.

³ Forse, M. (1981). La Sociabilité. In : *Economie et statistique*, 132, (avril).

constituées par les différentes dimensions de l'esprit sportif dont on a déjà repéré quelques caractéristiques. L'esprit sportif ou la mentalité sportive, est un concept complexe constitué de valeurs qui non seulement orientent, guident les attitudes et les conduites des sportifs, mais paradoxalement permettent aussi la libre expression de soi dans un jeu subtil entre contrainte et liberté, norme et individualisation (Vigarello¹, 2004, p.217-221).

Dans les sociétés modernes, l'individualisation des pratiques sportives et l'autonomisation des individus face aux institutions suggèrent l'avènement d'un autocontrôle par les joueurs de leurs désirs, compétences, voire détermination. Jouer au tennis repose alors sur l'expérience immédiate parfois répétée, intégrée à des situations porteuses d'émotions et de sens. L'idée théorisée par Norbert Elias de «l'autocontrôle » croissant d'un sujet pris dans un processus « d'individuation » à long terme est un instrument possible de cette représentation. C'est une participation active du sujet à son projet de formation (Elias & Dunning², 1994).

Il reste que si l'on admet que la société contemporaine a pour modèle de connaissance le contrôle de soi par soi, il convient aussi de prendre en compte l'objet technique dans les sociétés post-modernes, c'est-à-dire les manières de faire, les savoir-faire légitimes qui définissent concrètement les contenus de la pratique avec les apports scientifiques. Ces manières de faire amorcées au début du XX^e seront prolongées tout au long de ce siècle par des processus s'apparentant à l'autoformation, c'est-à-dire la tentative des individus de relier des connaissances et savoirs savants, de manière personnelle et efficace à leur pratique de loisir quotidienne. Cette notion d'efficacité peut d'ailleurs varier d'un individu à un autre : elle est déterminée à la fois par des contraintes externes indépendantes du sujet, qui dans le cas du sport sont des contraintes réglementaires, et par des contraintes internes, propres au sujet (c'est-à-dire à son niveau de développement, d'expérience, son âge, son sexe. etc.). Cette technique est transmissible, car cette transmission exige d'en identifier la «configuration » provisoirement stabilisée qui constitue à la fois l'objet de l'apprentissage un moyen pour l'individu de s'en saisir de manière originale, à partir d'une sorte de référentiel commun.

2.4.1 LES CONDITIONS DE LA FORMATION DE SOI PAR LE TENNIS

Les autobiographies des champions qui vont suivre nous apprennent que si l'environnement familial et social influe sur leur parcours, chacun va s'approprier une

¹ Vigarello, G. (2004). *Le Corps redressé*. (Réédition). Paris : Armand Colin.

² Elias, N. & Dunning, E (1994). *Op.cit.* p.151.

démarche, une façon de jouer qui lui est propre, lié à sa morphologie, sa physiologie et à son histoire. Chacun de ces joueurs, par ses expériences et l'entraînement, aura tendance à se fixer une ligne de conduite fortement imprégnée par l'acquisition d'une culture sportive ou d'une ligne de conduite personnelle. Pendant une période assez longue, les champions de tennis pouvaient se dispenser d'entraîneurs et de coaches et ils se considéraient souvent à juste titre comme autodidactes. Ce n'est plus le cas aujourd'hui, les champions sont détectés plus tôt, pris dans des structures d'entraînement selon des programmes bien définis, ce qui n'exclut pas des parcours initiatiques intéressants.

Un environnement familial propice

Comme l'indiquent les études faites sur le rôle de la cellule familiale dans le développement et le maintien de performances athlétiques expertes, les parents jouent un rôle indéniable (Salmela¹, 2004). Ainsi pour Antoine Gentien, dans l'évocation de ses débuts à l'amorce du XX^e siècle :

« Quand j'étais petit, ma gouvernante m'emmenait les après-midi d'été sur la pelouse de la Croix-Catelan, au bois de Boulogne. J'allais coller mon nez au grillage du Racing-Club où l'on jouait au tennis. C'est là que naquit ma passion. A dire vrai, une hérédité chargée me prédisposait à devenir un joueur de tennis. (...) Ma tante Kathy Fenwick fut sept fois championne de France (...) Ma mère était classée en première série ». (Gentien², 1953, p.7-19)

Pour Henri Cochet, ce n'est pas son milieu d'appartenance sociale qui le prédestinait à être un champion de tennis, mais le fait d'habiter dans l'enceinte d'un club :

« Dès ma première enfance, je fus attiré par le jeu de tennis ; cela, sans doute parce que mon père étant directeur du Tennis-Club de Lyon, j'étais sur place pour voir évoluer les joueurs et, par là désireux de les imiter [...] Ma sœur et moi allions vite sur un court dès qu'il était libre » (Cochet³, 1960).

Plus récemment, Ivan Lendl, avait toutes les conditions favorables pour devenir un jour champion :

« Lorsque j'étais vraiment tout jeune, mes parents ne savaient pas trop quoi faire de moi. Mon père figurait parmi les quinze meilleurs joueurs tchèques et ma mère était n°2 dans le pays [...] et comme ils ne pouvaient pas me laisser à la maison, ils m'emmenaient, bien sûr, avec eux [...] En grandissant, j'ai passé de plus en plus de temps au club [...] me précipiter le plus souvent possible sur un terrain de tennis était la chose qui comptait le plus. » (Mendoza⁴, 1986)

¹ Salmela, J. (2004). Les Familles et le sport. *Revue STAPS*, 64 (Printemps, numéro spécial).

² Gentien A. (1953). *Aventures d'un joueur de tennis*. Paris : Ed. De la Palatine, p. 7.

³ Cochet H. et Albaran P. (1960). *Histoire du tennis*. Paris : Ed. Arthème-Fayard, p. 231-276

⁴ Mendoza G. (1986). *Top-tennis avec Ivan Lendl*. New York : Ed. Taconic Inc, p. 17-99

Néanmoins, si l'environnement est sûrement profitable, tous sont unanimes pour avouer s'être astreints aux disciplines de l'entraînement afin de rechercher l'excellence et d'atteindre des buts fixés à l'avance.

La planification d'objectifs

La compétition a avant tout une valeur probatoire. La motivation est fondamentale pour aborder cette épreuve. Elle est souvent caractérisée chez les champions par un état de tension qui mobilise le joueur en vue d'un objectif : gagner. Point que l'on retrouve très souvent évoqué dans les autobiographies des très bons joueurs de tennis. Ainsi pour André Gentien :

« Alain (Gerbault) canalisa mes enthousiasmes pour le sport. Il me montra la voie ardue qui mène au succès et me donna un exemple son propre idéal : un corps bien entretenu mis au service de l'esprit de compétition qui développe les qualités intellectuelles et morales » (Gentien¹, 1953).

Etat d'esprit récemment bien formalisé par Yannick Noah :

« L'Athlète intérieur n'a qu'un but dans la vie : aller au bout de son potentiel. C'est-à-dire souvent au delà de ce dont il s'estimait capable avant d'entreprendre son activité [...] Il ne faut pas se tromper d'objectifs. Il faut voir juste [...] Et pour cela il est primordial de savoir s'isoler physiquement et mentalement (//) Etre capable de se dire, voilà ce que je veux maintenant, il s'agit de reconnaître l'itinéraire à parcourir. Déterminer les étapes. Dessiner son plan de route. » (Noah², 1997).

Une culture de l'action et de l'entraînement

Ce sentiment de s'investir, et de pouvoir réussir par l'entraînement a été ressenti très jeune par Ivan Lendl, comme il l'a révélé à un journaliste à l'occasion d'une autobiographie :

« Je rêvais parfois de devenir un champion [...] J'ai travaillé dur pour en arriver là [...] Depuis l'enfance, j'ai toujours fait tous les efforts possibles pour trouver du temps pour l'entraînement. [...] La confiance sur les points décisifs vient avec l'expérience. [...] Mais s'il existe une constante dans ma vie de joueur de tennis, c'est bien l'entraînement [...] L'entraînement fructueux est celui que vous vous imposez à vous même, celui qui vous incite à aller dehors frapper des centaines de balles alors que vous préféreriez peut-être rester à la maison devant votre télé. Cette autodiscipline porte toujours ses fruits et pas seulement sur le point précis de l'amélioration des coups. » (Mendoza³, 1986).

¹ Gentien A. (1953). *Aventures d'un joueur de tennis*. Op ; cité. Paris, éd. De la Palatine, p.19.

² Noah, Y. (1997). *Secrets*. Paris : Plon. Op cit. p.117

³ Mendoza G. (1986). *Top-tennis avec Ivan Lendl*. New-York: Ed.Taconic Inc. Op.cit.

C'est aussi un aspect important pour des joueurs du début du siècle dernier comme René Lacoste :

« Au tennis j'ai sacrifié bien des choses, souvent des plaisirs plus faciles, quelques fois des études plus importantes. Mon père, champion d'aviron autrefois, toujours un sportif convaincu, comprit et encouragea ce qui devint chez moi une véritable passion [...] Je passai des heures et des heures sur les courts [...] J'ai beaucoup sacrifié au sport, mais il m'a tout rendu au centuple [...] acquérir un peu d'expériences, etc. » (Tennis¹, 1928).

Enfin pour Yannick Noah, un bon entraînement est douloureux pour le corps mais jouissif pour l'esprit.

« Travailler un geste technique, ce n'est pas que de la mécanique. Cela demande aussi des qualités de compétiteur, de l'organisation, de la patience, des facultés de concentration, de la ténacité, de la confiance en soi, de la discipline et même de la ruse(//) Le secret, c'est d'arriver à définir ses priorités suffisamment tôt pour se donner les moyens d'agir [...] Le scénario pourrait s'écrire de la même manière pour tous : une envie, un espoir, un but, des aspirations (à chacun son langage) à atteindre[...] Comment faire ? Définir clairement l'objectif en énonçant les bonnes motivations, et relancer la dynamique en éliminant les zones de frottement, les unes après les autres, grâce à un travail sur soi-même. » (Noah², 1997)

Un art de l'affrontement

Ce que l'on peut remarquer dans l'évocation de ces parcours de joueurs de tennis c'est le respect de l'adversaire et l'expérience enrichissante de la défaite. Ainsi pour René Lacoste :

« A L'origine de chacune des étapes que la chance me permet de parcourir, je trouve une défaite [...] Je n'aurais pas aussi clairement compris la nécessité de m'astreindre sans délai à l'entraînement physique le plus dur auquel on se puisse plier » (Lacoste³, 1928)

Yannick Noah, va plus loin, et transfère même cette attitude dans la vie de tous les jours :

« Il faut s'efforcer de comprendre votre mode de fonctionnement car rien de ce qui vous arrive aujourd'hui n'est indépendant de vos expériences [...] c'est pourquoi qu'on soit gagnant ou perdant, un carnet de bord est à mon avis complètement indispensable [...] Toute confrontation, qu'il s'agisse de sport ou d'affaires privées ou professionnelles, met en présence non pas deux adversaires mais deux univers, deux conceptions de la vie, deux aventures. Ne sont forts, à ce jeu si subtil, si délicat, que ceux qui ont une perception très nette de ce qu'ils sont. » (Noah⁴, 1997).

¹ Lacoste R. (1928). *Tennis*. Paris : Grasset, p.7.

² Noah, Y. (1997). *Secrets*. Paris : Plon. Op. cit. p.121.

³ Lacoste R. (1928). *Tennis*. Op. cit. p. 16

⁴ Noah, Y. (1997). *Secrets*. Op. cit. p.164.

Une sociabilité particulière avec des rencontres déterminantes

Tous les joueurs insistent sur cet aspect particulier. Ils ont tous bénéficié d'amitiés le plus souvent au sein d'une structure associative qu'est le club ou bien au sein d'une équipe. Que cela soit Antoine Gentien avec son mentor Alain Gerbault

«C'est à Dinard, pendant l'été de 1919, que je me fis mon premier ami dans le tennis (Alain Gerbault) [...] Les champions le fascinaient et il cherchait à imiter leur façon de vivre et de s'habiller [...] il avait analysé la façon dont ils jouaient chacun des coups et démonté les rouages de leur exécution pour en dégager la synthèse [...] Alain canalisa mes enthousiasmes pour le sport.» (Gentien¹, 1953).

Ou bien René Lacoste :

«J'ai eu la chance de trouver dans les milieux du tennis des camarades et des dirigeants incomparables qui me rendirent agréable de m'entraîner, facile de jouer en match » (Lacoste², 1928).

Yannick Noah relate comment sa carrière d'athlète ne lui a pas apporté toutes les satisfactions, mais sa célébrité lui a permis de faire des rencontres inoubliables. Ce sont ces expériences et rencontres diverses, qui lui ont permis de tracer un cheminement intérieur, et une quête d'authenticité :

«A présent, je fais les choses, mêmes les plus insignifiantes avec une certaine joie parce qu'elles ont un sens dans une vue globale de ma vie (//) J'aimerais que mes enfants aient ainsi une perception globale et très ouverte du monde...qu'ils se construisent une façon à eux d'aborder la vie, comme j'ai façonné la mienne, par petites touches, en prenant ce que j'ai trouvé de meilleur dans chacun des courants de pensée que j'ai découverts» (Noah³, 1997)

Une attitude réflexive

Dans les petits « trucs » avoués par les champions, l'observation et le mimétisme reviennent souvent comme une qualité fondamentale. Le plus souvent, c'est quelque chose qui vient de soi et que l'on découvre avec l'expérience. Ainsi de manière intuitive avec Henri Cochet, le plus autodidacte des joueurs de cette époque n'étant pas issu d'un milieu aisé, mais vivant dans l'enceinte du club, a bien profité de son environnement :

« J'ai été intéressé par le tennis depuis l'âge de cinq ans et, surtout je n'ai reçu aucun conseil, encore moins de leçons, jusqu'à treize ans. J'ai observé les différents coups de raquette et j'ai fabriqué mon jeu. Il y avait pourtant d'excellents professeurs de tennis [...] Aucun d'entre eux n'a jamais perdu cinq minutes pour me montrer comment on devait tenir sa raquette [...] j'avais trouvé le truc pour battre le plus fort, et depuis ce jour, je n'ai plus été battu à Lyon. » (Cochet, 1960).

Ou bien de manière plus rationnelle avec René Lacoste :

¹ Gentien A. (1953). *Aventures d'un joueur de tennis*. Op. cit. p.19

² Lacoste R. (1928). *Tennis* ; Op.cit. p. 15.

³ Noah, Y. (1997). *Secrets*. Op. cit. p.28.

« *Sur le court, je m'appliquai à imiter les coups de Brugnon, Dupont ou Germot que je voyais souvent jouer au Sporting Club [...] Je cherchais à comprendre la façon dont ils exécutaient chaque coup, tâchais de distinguer sous le vernis du style et de l'aisance, le coup correct et effectif du coup brillant, incorrect ou inutile. Dans un tiroir je conserve quantité de petits carnets dont les pages sont couvertes de notes.* » (Lacoste¹, 1928).

Inventivité des joueurs et technique personnelle

La technique personnelle est la manière adoptée par chaque individu, aussi bien au niveau de la motricité que des choix techniques et tactiques. Ces savoirs acquis et intériorisés, sont à l'interface des connaissances collectives et de ses aptitudes et expériences personnelles. Ce sont les adaptations nécessaires pour forger sa propre technique en fonction de ses aptitudes ou savoirs. Chaque joueur qui atteint un certain niveau d'expertise, connaît à un moment donné son point fort, et ce qu'il faut faire pour éviter d'être dans des situations embarrassantes. S'il est parfois dit que le niveau d'un joueur est le niveau de son coup le plus faible, il est pourtant possible de compenser des lacunes en s'appuyant sur des armes très performantes. Ainsi, Noah a atteint le plus haut niveau mondial avec un retour de service et un jeu de fond de court très moyens; le service de Connors manquait de puissance, etc.

Que l'on soit champion ou simple amateur, la technique produite par chaque joueur est un compromis entre ses aptitudes et son vécu afin d'optimiser son jeu. Chacun se débrouille en trouvant l'astuce qui fera la différence. A chaque cas, des réponses différentes et originales sont apportées, à l'instar des parcours de Suzanne Lenglen, Jean Borotra ou René Lacoste.

Aux dires des observateurs de l'époque les dons de Suzanne Lenglen étaient multiples et incomparables (Albaran & Cochet², 1960). Tout d'abord, elle avait une vitesse de déplacement qu'aucune autre femme n'a jamais approchée. Elle avait également un don d'anticipation incomparable. Son service était bon et toujours parfaitement placé. Elle avait également une excellente volée, et une lecture du jeu exceptionnelle. Elle fût aussi une des premières femmes à smasher parfaitement. En fait, ce n'est pas tellement par la sévérité de ses coups que Suzanne s'éleva au-dessus de ses rivales, mais avant tout par la longueur, la régularité et le merveilleux placement de ses balles au fond du court. C'est elle qui avait découvert la façon de battre ses adversaires en alternant balles longues et balles courtes, ce

¹ Lacoste R. (1928). *Tennis*. Op. cit. p. 9.

² Albaran P. & Cochet H. (1960). *Histoire du Tennis*. Op.cit. Paris : Arthème Fayard.

qui avait pour résultat infaillible d'amener ses adversaires à bout de force après quelques jeux.

A la même époque, Borotra surnommé le « *basque bondissant* » remis le jeu offensif à l'honneur en montant systématiquement au filet, malgré un revers, hérité du jeu de pelote basque, peu conventionnel avec un coude plié. Borotra s'avéra être un compétiteur remarquable doublé d'un stratège hors du commun que sa formation de polytechnicien et ses occupations professionnelles avaient renforcées. Borotra savait merveilleusement étudier l'adversaire et chercher ses points faibles et surtout et ce n'est qu'aux instants importants qu'il faisait profit de ses observations pour déclencher une série d'attaques décisives.

Lacoste, en tenant ses fiches méthodiquement, démontra l'importance du travail mental et tactique. C'était un redoutable joueur de fond de court, qui retournait toutes les balles jusqu'à épuisement s'il le fallait. Il passait des heures à observer ses adversaires et à préparer la meilleure tactique, notant toutes ses réflexions sur un carnet. Et il passait encore plus de temps, raquette en main, à corriger ses défauts et à améliorer ses coups.

A l'évocation rapide de ces parcours, on note que pour chaque joueur il y a une construction personnelle de « sa » technique avec l'acquisition de savoirs tennistiques en relation ou non avec d'autres formes de savoirs conditionnant son parcours.

2.4.2 UN ENTRAÎNEMENT PRODUIT DANS UN ENVIRONNEMENT TECHNOLOGIQUE SOPHISTIQUE

Les techniques mises en jeu dans une rencontre de tennis sont dépendantes de l'évolution technologique des matériels, d'une culture locale, et des nouvelles connaissances scientifiques. Surtout ce qui change, c'est la sophistication des procédés employés grâce aux découvertes scientifiques et leur appropriation par les individus dans les processus d'entraînement et de formation (Fréry¹, 1997 ; Legras², 2005).

L'évolution du matériel

Comme dans le cas de la paume, l'évolution des balles employées a une répercussion sur le jeu. Il est impossible de dire ce qu'eût été le jeu de Doherty à la fin du XIX^e siècle, plusieurs fois vainqueur à Wimbledon, s'il avait eu à renvoyer des balles plus lourdes, gonflées avec des pressions différentes donc avec une vitesse et des rebonds

¹ Fréry, J.-C. (1997). *Le Jeu de Tennis*. Paris : Chiron.

² Legras, J.-M. (2005). *Vers une technologie culturelle des APSA*. Paris: Vigot.

différents. L'évolution de la texture, la structure, du moyen de « gonflage », le diamètre, le poids, le rebond minimum ou maximum accepté, la couleur des balles, sont autant de paramètres qui ont eu une influence sur le jeu. En 1877, leur diamètre devait être compris entre 57 et 67 millimètres et leur poids entre 35 et 43 grammes. En 1878, on augmenta le poids jusqu'à 56 grammes, car le vent altérerait trop les trajectoires en cours de jeu. Avec le collage du drap, en 1924, la vitesse des balles s'accrut ainsi que la vitesse du jeu. En 1930, un procédé nouveau permit de fabriquer des balles en série avec une pression uniforme à l'aide d'une poudre chimique se gazéifiant à la chaleur et permettant un rebond régulier quelle que soit la balle utilisée (Mottram¹, 1970). Par la suite, à l'aide de procédés techniques standardisés, le rebond de la balle est garanti avec peu de modifications dans le temps et des conditions de jeu. Par contre, les organisateurs de rencontres peuvent choisir les balles, dans les limites imparties par le règlement, en fonction du diamètre, du poids, de la texture, et de la vivacité variant avec les fabricants. Ce qui a son importance dans la production du jeu, pour favoriser soit un jeu d'attaque ou de défense.

Le deuxième exemple illustrant l'influence des évolutions technologiques sur le jeu concerne les coups de fond de court, et plus particulièrement le coup droit. Celui-ci a subi des modifications majeures révélatrices des innovations dans la fabrication des raquettes, dans le choix de nouveaux matériaux, combinées avec un plus grand investissement physique des joueurs. La raquette en bois du début du siècle, à manche rond et rainuré qui finissait en queue d'aronde, a été remplacée par des raquettes profilées, moyen ou grand tamis, fabriquées avec des matériaux empruntés à la technologie spatiale (Dunkley², 1998). Dans un souci d'efficacité, elles bénéficient aujourd'hui d'un coefficient de pénétration dans l'air très important (Durey & de Kermadec³, 1984). Pour Gil de Kermadec, longtemps conseiller technique national de la Fédération Française de Tennis, les techniques de base restent invariables sur le fond, par contre la forme a radicalement changé avec les progrès accomplis dans la fabrication des raquettes joints au développement athlétique de plus en plus poussé des joueurs. Ainsi si le coup droit au même titre que le service est toujours une arme décisive, les coups droits ne sont plus rectilignes avec une ligne des épaules alignée du début à la fin du coup mais pivotants. Cette technique du coup droit en pivot est apparue

¹ Mottram D. (1970). The Development of technique and stroke play. In: *The Encyclopedia of Tennis* / Sous la dir. de M; Roberstson et J. Kramer. New-York: Viking Press, p.124

² Dunkley, C. (1998). *Le Tennis*. Tome 1: Histoire. Paris: Flammarion, p.24

³ Durey, A. & De Kermadec, G. (1984). Tous les coups du tennis et leurs effets. In : *Science et vie*, 147 (juin), 44-69.

avec Bjorn Borg et Jim Courier (De Kermadec & Massias¹, 1995). De même, le coup d'arrière main ou revers, longtemps considéré comme le coup faible des joueurs et joueuses, usant souvent d'un jeu coupé a subi depuis les années 1970 une évolution marquante. Un usage plus prononcé du lift, puis l'usage d'une main d'appui (revers à deux mains avec Borg), ont rendu le revers plus agressif. Le revers est devenu un coup de contre-attaque, capable de punir sévèrement les adeptes du coup droit décalé ou des montées au filet. Ces évolutions ne remettent pas en cause les logiques d'action définies au début du XX^e voire avant avec le jeu de paume. Seuls les progrès technologiques et les qualités athlétiques infléchissent la forme gestuelle d'une technique répertoire qui reste stable.

Les apports de la physiologie dans l'entraînement

Un autre type d'évolution eut des conséquences sur l'évolution du jeu moderne : les apports des connaissances scientifiques sur l'entraînement physique. Pendant longtemps, dans l'entraînement, les progrès étaient recherchés principalement dans le perfectionnement technique. Le talent de l'œil et du bras étaient considérés comme essentiels alors que l'aspect physique, sans être ignoré, restait marginal avec des méthodes et des préceptes pittoresques. Ainsi, pour Max Decugis en 1913 :

« On peut très bien se maintenir dans une condition physique excellente en observant les principes suivants : se coucher et se lever de bonne heure. C'est facile à faire et rien n'est meilleur pour le coup d'œil qu'une bonne nuit. Vivre le plus possible au grand air et coucher, si l'on peut la fenêtre ouverte. Etre très modéré en tout, spécialement en mangeant, fumant et buvant. Fumer vous enlève le souffle. Ne jamais jouer aussitôt après un repas, et surveiller sa nourriture ».

Ces recommandations simplistes furent radicalement retravaillées à la lumière des progrès de la médecine sportive. Tilden, Cochet, Lacoste ou Lenglen dès 1920 ont ouvert une voie plus méthodique dans leur préparation, suivis par des joueurs comme Budge puis Kramer qui symbolisèrent un tennis complet, avec une préparation professionnelle. Dans les années 1950, sous l'impulsion de Harry Hopman, les méthodes d'entraînement physique deviennent plus rationnelles et évoluent sur des bases scientifiques (Frery², 1979 ; Hopman³, 1980). Ce fut un des secrets de la réussite de l'école australienne, lui assurant sa suprématie pendant plus d'une décennie, avec des joueurs comme Laver, Rosewall, Hoad, etc. Un peu plus tard avec l'arrivée de Bjorn Borg au sommet du tennis

¹ De Kermadec, G. et Massias, J-C. (1995). Le Jeu des champions – Coup droit, *série vidéo technique et tactique*. Paris : Fédération Française de Tennis.

² Frery, J-C. (1979). L'Entraînement suivant Harry Hopman. In : *Revue EPS*, 157 (mai-juin), 22-25.

³ Hopman, H. (1980). *Le Tennis, comment gagner*. Paris : Vigot.

mondial, les entraîneurs ont commencé à comprendre l'importance du travail physique. Car Borg montrait que sans qualités physiques exceptionnelles, il serait impossible à l'avenir de remporter les grandes épreuves mondiales. Dès lors, de plus en plus de joueurs ont fait appel à des préparateurs physiques ou à des méthodes dignes du régime rigide et disciplinaire de l'armée (Lendl, Nick Bolletieri). Le jeu a continué à se transformer en devenant de plus en plus exigeant physiquement. Les joueurs, hommes ou femmes, mettent plus d'effet dans la balle, frappent plus tôt et plus fort. Personnalisée par des joueurs comme Sampras, Agassi, Heywitt, Roddick et Federer, les sœurs Williams, ou Amélie Mauresmo, l'intensité physique du jeu actuel est devenue très importante. S'il est difficile de savoir précisément à quoi ressemblera le tennis de demain, tout laisse à penser que les joueurs de demain devront pour réussir au plus haut niveau être des athlètes complets ayant subi une préparation physique très importante. Ce souci d'une préparation physique, construite selon des bases rationnelles ainsi qu'une meilleure diététique, fait partie du bagage technique acquis par de nombreux joueurs de tennis aujourd'hui (Le Deuff¹, 2000).

Les apports des connaissances en psychologie

La composante psychologique du joueur revêt aujourd'hui autant d'importance dans la performance que les capacités techniques, tactiques et physiques. Dimension psychologique qu'en leur temps, des joueurs comme Henri Cochet et René Lacoste avaient mise en exergue :

« Beaucoup de joueurs de tennis, en dépit d'une exécution presque parfaite et d'une certaine habitude des matches, ne seront jamais que médiocres [...] par défaut de concentration, calme, patience, volonté de vaincre. Avant un match il faut toujours se pénétrer de l'idée que l'on peut et que l'on va gagner. On se suggère la confiance exactement comme l'on se suggère le calme [...] Il y a une autosuggestion du succès au tennis comme en toute chose dans la vie » (Lacoste, ibid, p.166).

« Stratégie et psychologie - Si le tennis n'était qu'un exercice athlétique, il ne connaîtrait pas le merveilleux engouement qui en fait le sport le plus universellement répandu. Le tennis est un sport intellectuel (//) On peut faire des points grâce à la vitesse de sa balle, mais il y a une façon plus efficace c'est de manœuvrer l'adversaire [...] S'il est nécessaire d'établir un plan à l'avance, il faut encore que celui-ci soit assez souple pour se modifier selon les circonstances, parallèlement à la marche des événements» (Cochet, Le Tennis, sa technique et sa psychologie, 1928-140)

Le jeu moderne et les enjeux de la professionnalisation ont accentué cet intérêt pour la psychologie du jeu. Au plus haut niveau, la part du mental et les facteurs psychologiques deviennent prépondérants dans la réalisation de la performance. A un niveau où les écarts en terme de maîtrise technique se resserrent, ce sont souvent les qualités mentales qui font la

¹ Le Deuff, H. (2000). *L'Entraînement physique du joueur de tennis*. Paris : éd.Revue EPS.

différence sur un match. Pour certains entraîneurs, l'importance du mental peut représenter quarante pour cent de l'efficacité et la réussite d'un joueur de haut niveau (Solves¹, 2004). Le joueur doit rester toujours positif et confiant, ce qui suppose une estime de soi, une sérénité, de la motivation, de l'enthousiasme, du courage, de l'audace, de la détermination, de la confiance, etc. Souvent ces connaissances sont approfondies et maîtrisées grâce à la lecture d'ouvrages spécialisés conçus par des psychologues de formation ou des entraîneurs (Heist & Martinez², 1976 ; Gallwey³, 1977 ; Poilvez⁴, 1996 ; Girod⁵, 1997). Ce qui change aujourd'hui, c'est la volonté de maîtriser son comportement dans la gestion de ses émotions et de ses attitudes corporelles. La combativité, la rigueur, la lucidité dans les moments importants, voire l'audace sont autant de capacités psychologiques constamment travaillées par un retour individuel sur soi. C'est la possibilité de mieux se connaître et de développer son potentiel (Jason & John Whitmore⁶, 1998 ; Cuomo & Contet⁷, 2000 ; Le Deuff⁸, 2002).

2.4.3 LE TENNIS ENTREVU COMME MOYEN D'AUTOFORMATION

D'un jeu mondain à la fin du XIX^e, le tennis, dans un contexte social propice aux loisirs, s'est peu à peu transformé en une pratique liant amusement et formation de soi. Cet entraînement à la formation de soi correspond à de nouveaux besoins et valeurs des sociétés post-industrielles. Dans les parcours de joueurs de tennis sur l'ensemble du XX^e siècle, de Gentien à Noah, on peut noter une remarquable constance dans les valeurs attribuées à la pratique du tennis dans l'acquisition de savoirs. C'est un art de l'affrontement, où la défaite peut s'avérer très formatrice. C'est l'occasion de favoriser une sociabilité par des rencontres marquantes. C'est la recherche de l'excellence par l'entraînement à l'aide de procédés de plus en plus raffinés, à l'aide de connaissances issues des recherches scientifiques. Cette recherche de la maîtrise de soi, d'une meilleure expertise sont motivées par ce que Pierre de Coubertin a appelé « *Le culte de l'effort* », Alain Ehrenberg « *Le culte de la performance* », Michel Lacroix « *Le culte de l'émotion* ».

¹ Solves, G. (2004). *Le Travail mental sur le terrain : intervention lors du 7^{ème} colloque des Enseignants professionnels en 2004*, Paris.

² Heist, H. & Martinez, C. (1976). *Tennis : Psychologie et efficacité*. Paris : Chiron.

³ Gallwey, T. (1977). *Comment progresser par la concentration*. Paris : éd. Robert Laffont.

⁴ Poilvez, A. (1996). *Tennis et mental*. Paris : Chiron.

⁵ Girod, A. (1997). *Tennis, la préparation mentale*. Paris : Amphora.

⁶ Whithmore, J. & J. (1998). *Mind games – Mental fitness for Tennis*. Shaftesbury : Children's Books.

⁷ Cuomo, S. & Contet, D. (2000). *Le Tennis, un yoga de la vie – Par la méthode cyber-tennis*. Luynes : Editions Sauveur Cuomo

⁸ Le Deuff, H. (2002). *Entraînement mental du sportif*. Paris : Amphora.

A partir de cette première approche sociohistorique, se dégagent plusieurs dimensions. C'est l'optimisation de ses propres ressources, dans le savoir observer, comparer, analyser et prendre des décisions opportunes pour une stratégie de jeu. Cet apprentissage est rendu possible, par des rencontres marquantes et un échange de savoirs, que permet par exemple un milieu familial favorable ou l'association sportive. Acquisition de compétences qui peut s'avérer transférable dans la vie quotidienne, par son utilité ou comme support d'un style de vie.

Certaines de ces dimensions avaient été imaginées par certains penseurs et joueurs de paume sous l'Ancien Régime. Nous en avons révélé ici quelques éléments précurseurs, dans la continuité historique du processus civilisateur. L'éducation du corps a été un lent travail de maîtrise des émotions, un refoulement des passions par l'élaboration des étiquettes, des civilités, et d'une norme spirituelle. Quelques joueurs de paume, les philosophes et pédagogues de la Renaissance, puis de l'époque des Lumières, tentèrent d'échapper aux normes sociales et symboliques de leur époque en prônant un corps libéré par un contrôle autonome de soi et une individualisation des processus d'apprentissage.

Cette histoire nous invite à penser en profondeur l'opposition entre contraintes et liberté, entre le social et le sujet, entre société et individu, où l'éducation du corps joue un rôle central et complexe à la fois. L'évolution du jeu de Paume au tennis renvoie aux interactions entre les jeux et les fondements et les valeurs des sociétés concernées. Les activités physiques sont le miroir de la société dans laquelle elles s'insèrent.

« Autant dire que des sociétés différentes ne sauraient avoir les mêmes jeux ni les mêmes manières de jouer [...] Innombrables semblent alors les différences historiques entre les cultures sportives. »(Vigarello¹, 2000)

Au-delà de la prudence historique nécessaire pour comprendre la sociogenèse de soi dans les pratiques sportives, nous avons pu constater au cours de cette recherche historique comment à partir de la fin du XIX^e siècle, des groupes novateurs, dans un premier temps restreints à un groupe social favorisé, ont su appréhender la pratique du tennis comme moyen de formation avec l'affirmation d'un style de vie, alliant plaisir et utilité. Il convient maintenant d'analyser plus finement ce processus dans la pratique amateur afin de mieux connaître les mécanismes de cette autoformation. Quelles sont les principales caractéristiques de l'autoformation associées à la pratique du tennis aujourd'hui? Quelles sont les conditions sociales de son développement? Les réponses à ces questions sont l'objet de notre deuxième partie.

¹ Vigarello, G. (2000) *Passion sport*. Op.cit.Paris : éd.Textuel, p.7

Deuxième partie

**OBSERVATION DU
PROCESSUS D'AUTOFORMATION
PAR LA PRATIQUE DU TENNIS
RESULTATS ET INTERPRETATIONS**

CHAPITRE 3

3 L'OBSERVATION DU PROCESSUS D'AUTOFORMATION PAR LE TENNIS

« L'activité même de l'individu et son action deviennent source d'apprentissage et de développement de savoirs. Ce développement de l'activité réflexive est repérable dans beaucoup de pratiques éducatives, comme celles des histoires de vie [...] l'« autoformant » n'est plus uniquement celui qui veut accéder aux savoirs, mais celui qui fait ce retour sur lui-même et son expérience. »

André Moisan
L'Autoformation
Paris, PUF, 1997, p.176

« L'autoformation : Situation éducative favorable à la réalisation d'un projet pendant lequel la plus grande motivation d'une personne est d'acquérir des connaissances (savoir) et des habiletés (savoir-faire) ou de procéder à un changement durable en soi-même (savoir-être). Pour ce faire, cette personne assume un contrôle prépondérant en regard d'une ou plusieurs dimensions de son projet : contenu, objectifs, ressources, démarche et évaluation. »

Nicole Tremblay
L'Autoformation, pour apprendre autrement
Montréal, PUM, 2003, p.80

« L'apprentissage autodirigé est donc un processus cognitif qui dépend de comportements métacognitifs comme l'attention, la concentration, le questionnement, la comparaison, le contraste, etc, que l'apprenant peut contrôler ou gérer avec peu ou pas de supervision externe par un autre doté de pouvoir. »

Henri Long
Self-directed learning: Application and research
Okl : Norman, 1992

L'OBSERVATION DE PARCOURS DE TENNIS

Nous avons observé dans le chapitre précédent comment des joueurs de tennis pouvaient extraire de leurs pratiques des expériences formatrices. Nous faisons l'hypothèse que les compétences acquises par la pratique du tennis s'inscrivent dans un processus. Processus et attitude qui correspondent à une réalité sociale de l'apprenance pour acquérir des compétences multiples. Ces compétences sont non seulement nécessaires pour une pratique du tennis experte dans un temps de loisir, mais « débordent » dans les autres temps sociaux.

Pour observer ce processus, nous avons privilégié l'enquête de terrain avec la conduite d'entretiens auprès de joueurs de tennis classés pour savoir comment ils avaient conduit leur parcours. Le recueil des récits de parcours de tennis repose sur la manière dont les membres d'une société utilisent la parole pour faire le point de leur activité (Cicourel¹, 2002). Un parcours de tennis est le produit d'une histoire initiatique engageant l'individu dans un microsystème (Pineau & Le Grand², 1993). La forme langagière renvoie à une vision de soi, des autres, de soi par les autres, mais aussi des autres par soi qui correspond à la tradition sociologique de l'interactionnisme (Goffman³, 1974 ; Strauss⁴, 1992 ; Garfinkel⁵, 1967 ; Becker⁶, 1985). Nous avons choisi d'observer quarante-deux parcours de tennis à partir d'un échantillon raisonné pour savoir s'il existe dans les attitudes d'autoformation, une corrélation avec l'âge, le genre, la classe sociale d'appartenance, ou le niveau de jeu atteint attesté par un classement délivré par la Fédération de Tennis.

¹ Cicourel, A. (2002). *Le Savoir médical. Une approche sociocognitive*. Paris : Seuil.

² Pineau, G. & Le Grand, J-L. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.

³ Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris : les éditions de Minuit.

⁴ Strauss, A. (1992). *Miroir et masques. Une introduction à l'interactionnisme*. Paris : éd. A.M. Métailié.

⁵ Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice Hall, Englewood Cliffs,.

⁶ Becker, H. (1985). *Outsiders, étude de sociologie de la déviance*. Paris : éd. A.M. Métailié.

3.1 LA DEMARCHE EMPRUNTEE

3.1.1 OBJECTIF DE NOTRE OBSERVATION

Dans une perspective sociologique, nous voulons comprendre le processus d'autoformation par la pratique sportive dans sa composante sociale. C'est-à-dire, situer l'analyse de la pratique sportive de loisir dans un changement à caractère positif qui engage l'individu, selon les facteurs sociaux qui favorisent ou contraignent une autoformation possible. La pratique du tennis de loisir est une pratique sociale, insérée dans une institution avec des structures et des organisations spécifiques, déterminées par la société à laquelle cette institution appartient. C'est à dire un ensemble complexe et articulé d'opérations rigoureusement et rationnellement définies et subordonnées à des règles. Enfin, la pratique du tennis participe à une représentation sociale dans la mesure où la société lui confère une valeur symbolique. Dans ce système social, des joueurs pratiquent le tennis dans une association ou dans des espaces libres d'engagement, pour récupérer et se détendre, et éventuellement pour se former. Dans le cas d'un processus de formation, la pratique du tennis peut s'identifier à une éthique et à une philosophie de l'homme. L'analyse des caractères des conditions de développement de cette formation relève d'une analyse sociologique de l'éducation et nous amène à nous intéresser aux conditions et processus de cette pratique sportive. En fait il s'agit de pouvoir répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce qui encourage des joueurs de tennis à progresser dans leur jeu et à se former eux-mêmes ? Comment opèrent-ils ? Quelles sont les médiations favorables à cet apprentissage ? Quels sont les apports et les retentissements dans leur vie sociale ?

3.1.2 NOS HYPOTHÈSES

Des joueurs de tennis engagés activement dans leur passion acquièrent des compétences selon un processus individuel, que nous nommerons autoformation. Que cela soit seul ou en groupe, consciemment ou inconsciemment, par la pratique du jeu se développent des compétences d'analyse et d'observation qui améliorent et enrichissent un potentiel physique, cognitif ou conatif. Pour améliorer leur niveau de jeu, les joueurs de tennis s'astreignent à un entraînement pour acquérir des techniques dont les processus s'apparentent à des tours de main dont ils ne sont pas toujours conscients. On préfère parler d'un sens de l'observation, avoir le coup d'œil, savoir analyser et synthétiser ses points forts, ses points faibles, ainsi que ceux de son adversaire ou ses partenaires. Ce sont des

dispositifs cognitifs d'acquisition par identification, comparaison de conduites motrices efficaces : savoir observer, savoir communiquer, savoir s'entraîner, savoir se fixer des buts. Ce sont des acquisitions d'ordre psychologique : savoir maîtriser ses émotions, prendre confiance en soi. Toutes ces compétences sont des prises de contrôle par le joueur sur ses actions. La pratique du tennis s'avère être alors une accumulation d'expériences ressenties, vécues, réfléchies par le sujet lui-même dont le sens a une valeur dans d'autres actions de la vie sociale ou professionnelle. Ces procédures sont transposables dans la vie quotidienne et peuvent déboucher sur une meilleure confiance en soi, une philosophie de l'existence ou projet de vie. Ce processus est pour la plupart inconscient, et il y a une dialectique complexe à la croisée des expériences tirées du terrain de tennis, et des expériences familiales et professionnelles. L'autoformation par le sport a un contenu et des démarches singulières qui s'élaborent à travers la pratique à l'aide de schémas d'action ou praxéologie motrice. Elle demande une attitude réflexive, comme toute forme de culture qui exerce une action réelle sur l'individu : ici pratique et théorie de la vie sportive ne font qu'un. Cependant, l'individu ne peut pas échapper à la communauté ou au groupe auquel il appartient, notamment sportif. Dans la construction de soi, le joueur de tennis communique, interagit, adopte des valeurs et des normes de ses proches et du groupement sportif d'affiliation, profite de ressources disponibles dans son environnement. Ces médiateurs de savoirs, plus particulièrement le groupe de partenaires d'entraînement et le club, servent de support au processus d'autoformation. L'ensemble de ces interactions s'apparente à un système ouvert d'échanges de savoir.

3.1.3 LE CHOIX DES ENTRETIENS POUR DECRIRE DES PARCOURS DE TENNIS

Pour vérifier la pertinence de nos hypothèses, il faut alors connaître ce qui se vit par l'acteur dans son apprentissage pour découvrir le processus suivi dans sa formation.

Le moyen retenu pour observer cette formation est l'entretien avec le recueil du récit retraçant un parcours initiatique de joueur. L'intérêt de l'entretien tient à ce qu'il saisit la représentation articulée à des expériences, et s'inscrit dans un réseau de significations. La collecte des expériences est une articulation entre l'épreuve personnelle concrète, pratique singulière, située dans le temps et l'espace social, et les enjeux collectifs dans lesquels ils peuvent se comprendre et doivent être interprétés. L'objectivation de la parole renvoie au fait que, lorsqu'il parle, l'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en parlant, opérant ainsi une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire).

Des récits pour évoquer le parcours emprunté par les joueurs

Un parcours de tennis est le produit de multiples références culturelles et techniques auxquelles le joueur a été exposé et qu'il s'est approprié successivement. Les entretiens s'attachent à saisir l'individu dans son espace temporel, dans son histoire et dans sa trajectoire pour atteindre à travers lui la dynamique du changement social.

Un parcours de tennis, est le résultat d'un processus, il est le produit d'une histoire à la fois « personnelle » et « sociale ». Le récit d'un parcours, c'est le déroulement d'une situation, des scènes de vie qui reviennent à l'esprit, où les actes de chacun comptent. C'est ce que Norbert Elias appelle une configuration en mouvement. L'analyse des parcours consiste à comprendre les processus en analysant les actions prises dans des interactions, et décrire le déroulement et l'enchaînement des situations du point de vue de chacun des individus. L'observation attentive et l'analyse des processus mises en œuvre dans les actions permettent de mettre à jour des règles et des procédures par lesquelles les acteurs interprètent constamment la réalité sociale, inventent la vie dans un bricolage permanent. Les récits montrent comment la pratique du tennis insérée dans un environnement social façonne les croyances, les désirs, les valeurs (Schütz¹, 1987).

Un des fondements méthodologiques de la technique du recueil des récits, repose sur la manière dont les membres d'une société utilisent la parole et le récit pour faire le point de leurs expériences et de leur activité. Ces savoirs souvent inconscients, consistent en la faculté simple d'interprétation du quotidien, de description des activités produites, d'analyse des actions d'autrui, et d'attribution de sens aux prises de décision et aux procédures utilisées (Garfinkel², 1952). Harold Garfinkel, pose ainsi le principe que tout membre de la société dispose d'un savoir de sens commun, par l'utilisation de procédures logiques et rationnelles. La première est la faculté simple d'interprétation du quotidien, la seconde est la faculté « *d'objectivation* », qui produit du sens à ses conduites humaines dans son aspect concret, c'est une attention portée aux prises de décisions et une analyse des processus. La troisième, moins évidente est de donner du sens à ce qui n'est pas conscient, c'est un code implicite en vigueur dans un groupe face aux autres extérieurs au groupe. La quatrième est la faculté d'analyser autrui, permettant de voir ce que sont les actions, c'est la faculté de décrire les activités produites (*accountability*). Enfin, nous

¹ Schütz A (1987). *Le Chercheur et le quotidien*. Paris : éd. Méridiens Klincksieck.

² Garfinkel, H. (1952). *The Perception of the other : a study in social order*. Ph.D thesis. Harvard University, juin 1952.

conduisons tous une conversation selon des formes qui nous sont propres. Nous rendons compte du social tout en étant un sujet confronté à une logique sociale.

En s'attachant aux représentations des acteurs par l'analyse des discours des uns et des autres, en accordant à chaque acteur la même part de vérité, les récits de parcours de tennis sont donc une forme de récits de pratiques sociales en situation :

« *L'idée centrale étant qu'à travers les pratiques, on peut commencer à comprendre les contextes sociaux au sein desquels elles sont inscrites et qu'elles contribuent à reproduire ou à transformer* » (Bertaux¹, 1997-8).

C'est une « *sociologie compréhensive* ». Le qualificatif compréhensif est à prendre au sens wébérien, c'est-à-dire un instrument visant l'explication (Weber², 1964). C'est une observation sociologique, par la recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner du sens et en même temps accomplir leurs actions dans la pratique : dans la manière de communiquer, prendre des décisions, raisonner (Bruner³, 1991). C'est mettre à jour les procédures qui gouvernent la « *construction sociale de la réalité* », pour reprendre le titre d'un ouvrage (Berger & Luckmann⁴, 1986).

Les limites épistémologiques du recueil de données par les récits.

Le chercheur ne doit pas être dupe des difficultés rencontrées, autant au niveau du recueil des discours que de l'analyse de contenu des entretiens. Cette méthode de recherche suppose de passer beaucoup de temps avec les personnes, simplement pour les écouter. Mener des entretiens pour recueillir ces récits fait entrer le chercheur dans l'intimité des personnes. Le travail sociologique consiste à écouter, relancer, comprendre la dynamique de l'entretien pour laisser parler le narrateur quand il est lancé, ou l'encourager avant qu'il ne s'épuise.

Nous comprenons bien que nous ne sommes pas toujours spontanément conscients, et en mesure de parler de ce que nous sommes, de ce que nous faisons et de ce que nous savons. Même s'il est plus facile de parler de pratiques et de savoirs portés par des institutions sportives, donc plus repérables et descriptibles. Il est souvent difficile d'avoir à l'esprit les savoirs issus de nos apprentissages implicites acquis selon des dispositions cognitives, affectives, évaluatives ou régulatrices. Les psychologues s'intéressant à l'observation de l'acquisition des compétences le savent bien. De nature abstraite et

¹ Bertaux D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan, (coll. Sciences sociales), p. 8.

² Weber, M. (1964). *L'Ethique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Plon.

³ Bruner, J. (1986). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : éd. ESHEL, p. 146.

⁴ Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La Construction Sociale de la Réalité*. Paris : éd. Méridiens.

hypothétique la compétence d'un individu est difficilement décelable et mesurable (Thill¹, 1999). La compréhension et la transcription des savoirs invisibles dans l'appropriation d'apprentissages, dépendent de la capacité de l'individu à l'explicitier. Le problème ne réside donc pas dans le fait que nous ignorons ce que nous savons et ce que nous faisons, mais que nous ne disposons pas toujours des cadres contextuels et langagiers pour le décrire. De même, et les éducateurs sportifs le constatent souvent, certains savent faire mais ont du mal à verbaliser leur expérience, alors que d'autres savent expliquer sans pour autant maîtriser le savoir-faire. Au chercheur, de déjouer les effets négatifs de certaines catégories de perception, notamment au cours de l'entretien en aidant l'enquêté à « *accoucher* » d'une expérience pratique.

Au-delà de l'acquisition de compétences techniques, il s'agit bien de comprendre ici les liens et les formes multiples d'apprentissage. Notre travail sociologique se présente ici comme l'étude des données objectives et les attitudes ou les expériences des sujets sociaux au sein d'un processus de « socialisation » (Lahire², 2002). Notre travail d'observation est une contribution à une étude sociologique et anthropologique du phénomène sportif, en occurrence le tennis, comme moyen de formation de soi.

Conduite des entretiens

Pour l'essentiel de son observation, le chercheur doit amener ses interlocuteurs à transcrire leurs témoignages. C'est un entretien non directif, dans le sens où l'entretien ne comporte pas une structuration figée. L'entretien est flexible, et contrôlé à l'aide d'une trame bâtie à partir de trois thèmes principaux et de thèmes connexes pour assurer une relance éventuelle. Le chercheur doit aider son informateur à parler librement et naturellement de ses expériences. L'entretien déclenche une série d'interactions entre l'enquêteur et l'enquêté. Non seulement l'idée que chacun a de l'autre intervient, mais aussi ce que chacun pense que l'autre va penser, de lui. Dans cette relation, ce sont surtout les mécanismes de défense du joueur interrogé qui vont jouer. Cela étant, plusieurs facteurs positifs peuvent inciter l'enquêté à répondre. Nous avons pu remarquer, que lors d'entretiens menés en parallèle avec un tournoi de tennis où nous étions nous même compétiteur, le contact s'opérait plus facilement. L'intérêt suscité par l'objectif et le thème de l'enquête (l'écriture d'une thèse sur les joueurs de tennis) a été le plus souvent immédiat. Notre rôle consistait à mettre le joueur de tennis dans une situation de confiance,

¹ Thill, E. (1999). *Compétence et effort*. Paris : Presses Universitaires de France. p .14.

² Lahire, B. (2002). Dispositionnalisme et sport , Conférence plénière du premier congrès de la Société de Sociologie du Sport, Université Paul Sabatier de Toulouse, 28-30 octobre 2002.

et à l'encourager à parler de son parcours tennistique. Il existe de nombreuses techniques pour encourager les récits (Ghiglione & Matalon¹, 1978). Les plus classiques consistent à encourager l'enquêté à poursuivre. Ceci à l'aide de relances : « je vois », « oui », « je comprends bien », à l'aide également d'onomatopée comme « *mm-mm* », etc. Et aussi par l'utilisation du procédé dit « du miroir ou de l'écho »; on reprend un mot ou une phrase qui viennent d'être prononcés pour poursuivre et approfondir l'idée exprimée.

Nous avons réalisé tous les entretiens, soit au domicile des joueurs, soit sur les lieux de pratique. Nous n'avons eu aucun refus d'entretien ou de difficultés particulières pour réaliser ces entretiens², et ils se sont révélés très souvent des échanges mutuels très agréables³. Avant de poser la première question, nous entamions un petit dialogue⁴ non enregistré sur les modalités de l'enregistrement. Chaque entretien avait une durée variable, ce qui représente sur les quarante deux entretiens, des recueils de discours compris entre deux mille et quatre mille mots. A la fin de chaque entretien, nous demandions à l'intéressé s'il ne voyait pas d'inconvénient à nous donner quelques indications sur son profil social, que nous notions sur notre cahier d'observation à l'aide d'une fiche guide.

¹ Ghiglione, R. et Matalon, B. (1978). *Les Enquêtes sociologiques – Théories et pratique*. Paris, Armand Colin.

² Nota : Mis à part un cas où nous n'avons pas réussi à nous mettre d'accord sur un jour de rendez-vous, le joueur en question étant marchand forain, avec un agenda difficile à gérer comprenant de nombreux déplacements.

³ Nota : Ainsi pour respecter notre panel, nous avons été amené à interviewer des joueurs de tennis au cours de toumoi de tennis auquel nous participions nous même. Ces entretiens ont été très souvent des prétextes pour se revoir après où nous reprenions nos discussions sans magnétophone dans un cadre souvent détendu.

⁴ Il s'agissait très succinctement de rappeler l'aspect déontologique et les règles de confidentialité- Remercier de l'aide apporté : « *Je fais une recherche sur les parcours de tennis, Vous allez nous aider à en savoir plus* »...et commençait alors l'entretien : Où et comment avez vous commencé à jouer au tennis ?...

Guide d'entretien utilisé

➤ CONSTITUTION DU PARCOURS

Thème principal : Quand et comment avez-vous appris à jouer au tennis ?

Construction du parcours de tennis
Les conditions du début de la pratique
L'apprentissage
Les rencontres marquantes
Les événements porteurs ou facilitateurs

➤ LES AIDES

Thème principal : Quelles aides avez-vous eu pour vous perfectionner ou pour vous inciter à pratiquer ?

Les moyens de perfectionnement
Les conseils d'un proche, d'un enseignant...
La télévision, les magazines spécialisés...
Documents, vidéo...
Des événements stimulants (locaux, nationaux, internationaux)

➤ LES APPORTS

Thème principal : Que vous a apporté le tennis, dans votre quotidien, votre vie sociale, votre vie professionnelle ?

Accomplissement
Une confiance en soi
Une aptitude à communiquer
Une sociabilité
Une qualité de vie
Des valeurs, une éthique
Une utilité professionnelle

Renseignements signalétiques

Date et lieu entretien :

Niveau de classement atteint :

Club origine :

Age, genre, origine sociale, occupation professionnelle :

Observations complémentaires (incidents, mimiques, comportements, divers...)

3.1.4 UN ECHANTILLON RAISONNE DE 42 PARCOURS DE TENNIS

Nous avons choisi de ne retenir que des joueurs confirmés, dont le niveau de maîtrise du jeu est attesté par l'obtention d'un classement, au minimum en milieu de troisième série. Nous avons limité notre étude à des formes de pratiques compétitives en observant des joueurs classés selon un échantillon raisonné tenant compte de l'âge, du genre, de l'origine sociale, du niveau de formation initiale, des conditions du début de la pratique, de l'origine géographique du club, du niveau de classement atteint.

Nous avons retenu 42 joueurs, répartis dans cinq tranches d'âge, concernant 1/3 de femmes pour 2/3 d'hommes qui est la proportion constatée régulièrement depuis 1960 selon les statistiques de la FFT (Fédération Française de Tennis), et en variant les milieux sociaux. Pour les origines sociales des parents, nous avons retenu trois catégories : **Modeste** (ouvrier, employé), **Moyenne** (commerçant, cadre), **Supérieur** (cadre-sup, professions libérales et chef d'entreprise). Pour le classement atteint, nous avons établi trois niveaux : **Départemental** (de 15/5 à 15/1), **Régional** (de 15 à 0), **National** (joueurs négatifs)

Tableau : Echantillon retenu selon la catégorie d'âge, le genre, l'origine sociale et le niveau de classement atteint

Tranche d'âge	effectif	genre	Origine sociale Profession parents	Niveau de classement Meilleur classement
Plus de 70 ans	7	1F, 6H	2Moy, 5 Sup	2 Nat, 2 Reg, 3 Dep
De 55 à 70 ans	9	3F, 6H	4 Mod, 2 Moy, 3 Sup	3 Reg, 6 Dep
De 45 à 55 ans	8	3F, 5H	3 Mod, 2 Moy, 3 Sup	2 Nat, 2 Reg, 5 Dep
De 35 à 45 ans	9	3F, 6H	7 Moy, 2 Sup	3 Nat, 6 Reg
De 20 à 35 ans	9	3F, 6H	2 Mod, 5 Moy, 2 Sup	3 Nat, 4 Reg, 2 Dep

A partir de ce corpus, nous avons adjoint les variables suivantes. A savoir, l'âge de début du parcours, en différenciant trois périodes de la vie : **précoce** (avant 15 ans), **moyen** (de 16 à 30), **tard** (au delà de 30 ans), puis le niveau de formation initiale atteint, distingué selon trois niveaux : **brevet**, **bac**, et **bacsup** (pour bac+3). Enfin nous avons repéré les origines géographiques par département, et l'emplacement des différents clubs où les joueurs sont inscrits : en centre-ville(**CV**), en périphérie(**B**), en milieu rural (**R**).

Tableau : échantillon retenu selon la catégorie d'âge, l'âge au début de la pratique, le niveau de formation atteint, et l'origine géographique

Tranche d'âge	Début de la pratique	Niveau formation	Département origine	Situation du club
Plus de 70 ans	➤ 4 pré ➤ 1 moy ➤ 2 tard	➤ 4 bac, ➤ 3 bacsup	1(44), 6(49)	7 CV
De 55 à 70 ans	➤ 2 pré ➤ 5 moy ➤ 2 tard	➤ 3 brevets ➤ 1 bac ➤ 5 bacsup	8(49), 1(62)	5 CV 4 B
De 45 à 55 ans	➤ 5 pré ➤ 2 moy ➤ 1 tard	➤ 1 brevet ➤ 4 bac ➤ 3 bacsup	6(49), 1(69), 1(80)	7 CV 2 B
De 35 à 45 ans	➤ 9 pré	➤ 3 bac ➤ 6 bacsup	6(49), 1(53), 1(69)	6 CV 3 B
De 20 à 35 ans	➤ 9 pré	➤ 5 bac ➤ 4 bacsup	5(49), 1(53), 3(72)	2 CV 5 B 2 R

Tableau récapitulatif des 42 entretiens selon les variables retenues

Entretien	âge	genre	Profession	Profession père	Niveau études	Classement le plus élevé	Début	Dpt	club
1	40	M	Enseignant	Agent maîtrise	Bac + 2	0	14	72	CV
2	20	M	Etudiant	Médecin	Deug	5/6	6	72	R
3	52	M	Taxi	Ouvrier	CAP	15/3	32	49	CV
4	77	M	Chef entrep	Chef entrep	Ecole sup	-4/6	10	49	CV
5	20	F	Etudiante	Employé	Licence	4/6	7	53	R
6	57	F	Enseignante	Sous-of	Licence	15/2	20	49	B
7	36	F	Enseignante	Sportif	Licence	3/6	11	49	CV
8	31	F	Enseignante	Enseignant	Licence	-4/6	8	49	B
9	70	M	Ingénieur	Enseignant	Ecole sup	15/4	43	49	CV
10	53	M	Dentiste	Dentiste	Dentaire	-4/6	7	49	CV
11	20	M	Etudiant	Ouvrier	Bac	-4/6	7	49	B
12	25	M	Animateur	Ouvrier	Bac	5/6	13	49	B
13	67	M	Agent com	Commerçant	CAP	15/2	44	49	CV
14	89	F	Sans	Commerçant	Bac	4/6	7	49	CV
15	85	M	Médecin	Médecin	Médecine	-4/6	10	49	CV
16	57	M	Enseignant	Agent de ma	Licence	4/6	14	49	CV
17	58	M	Opticien	Commerçant	Optique	15	16	49	CV
18	58	F	Relieuse	Cadre sup	Licence	4/6	28	49	B
19	57	M	Cadre sup	Cadre sup	Ecole sup	4/6	16	49	CV
20	82	M	Commerçant	Commerçant	Bac	15/2	16	44	CV
21	38	M	Cadre	Cadre sup	Licence	-4/6	5	69	B
22	74	M	Commerçant	Commerçant	Bac	5/6	12	49	B
23	46	M	Chef entrep	Pharmacien	Pharmacie	4/6	8	49	CV
24	31	M	Consultant	Commerçant	Master	-15	8	49	CV
25	20	F	Etudiante	Enseignant	Licence	15/2	7	72	CV
26	64	M	Cadre	Ouvrier	CAP	15/2	34	49	B
27	36	M	Enseignant	Commerçant	Bac	0	6	49	B
28	35	M	Enseignant	Représentant	Bac	-4/6	6	49	CV
29	36	M	Chef entrep	Chef entrep	Licence	-4/6	7	49	CV
30	26	F	Etudiante	Enseignante	Maîtrise	15	8	49	B
31	23	M	Etudiant	Universitaire	Deug	15/4	8	72	B
32	38	M	Enseignant	Enseignant	Licence	4/6	7	53	CV
33	59	F	Enseignant	Ouvrier	Licence	15/2	20	49	CV
34	36	F	Employée	Cadre	Bac	4/6	8	49	CV
35	46	M	Enseignant	Sous officier	Bac	4/6	14	49	CV
36	47	F	Enseignante	Enseignant	Licence	5/6	23	85	B
37	38	M	Consultant	Commerçant	Maîtrise	4/6	10	49	B
38	73	M	Chef entrep	Commerçant	Bac	15/4	42	49	CV
39	47	M	Commercial	Ouvrier	Bac	15	15	80	CV
40	48	F	Enseignant	Commerçant	Bac	-15	15	69	CV
41	53	F	Commerçant	Ouvrier	CAP	15/4	34	49	B
42	58	M	Pharmacien	Chef entrep	Pharmacie	15	14	62	CV

3.1.5 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES TEXTUELLES

Pour le décryptage et l'interprétation, nous disposons d'une collection de discours individuels, à partir desquels il nous faut faire ressortir ce qui a été dit, et vérifier nos hypothèses. Cela pose le problème de l'agrégation des réponses individuelles et de leur généralisation, et celui d'en dévoiler les contenus latents (Mucchielli¹, 1979 ; Bardin², 2001). L'analyse de contenu doit se construire à partir de notre objectif de départ (Ghiglione & Blanchet³, 1991). A savoir, obtenir des renseignements sur l'apprentissage autonome de compétences à travers les parcours des joueurs, repérer si des transferts sont possibles dans d'autres temps sociaux, enfin connaître les conditions sociales de ces acquisitions. Nous avons mené simultanément une analyse de contenu à partir d'une grille de lecture construite à partir d'indices ou d'indicateurs déduits de nos hypothèses selon la méthodologie employée par Lazarsfeld (Lazarsfeld⁴, 1970), et une analyse statistique des données textuelles grâce à un traitement informatique avec le logiciel Alceste. Le traitement statistique employé par le logiciel permet d'effectuer un croisement du verbatim des discours avec les variables âge, sexe, catégories sociales, niveau de formation, niveau de classement atteint, âge au début de parcours avec un calcul de khi2 automatique.

Analyse de contenu avec une grille de lecture bâtie à partir de nos hypothèses

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons analysé les discours des joueurs à l'aide d'une grille de lecture. Cette grille s'est construite fort logiquement à partir de la trame des entretiens et des hypothèses formulées, c'est-à-dire savoir ce que l'on apprend en jouant au tennis, comment les joueurs opèrent, connaître les médiations nécessaires à cet apprentissage, enfin caractériser les apports de cette pratique dans la vie quotidienne.

Nous avons donc retenu trois grandes catégories. Premièrement les aptitudes à acquérir des compétences, ou habiletés spécifiques liées à l'entraînement et à la compétition. Cette catégorie renfermant elle-même les indices suivants : savoir produire des efforts, savoir maîtriser ses émotions et prendre en main ses apprentissages. La deuxième catégorie relève de l'aptitude à s'adapter au contexte dans une attitude réflexive. Cette catégorie étant elle-même sous-divisée selon les indices suivants: savoir faire un

¹ Mucchielli, R. (1979). *L'Analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : éd. ESF, p.21

² Bardin, L. (2001). *L'Analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France, p.150

³ Ghiglione, R., Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyse*. Paris : Dunod, (coll. Sciences Humaines), p.30.

⁴ Lazarsfeld, P. (1970). La Traduction des concepts en indice. In : *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Gallimard, p.20-24.

retour sur soi, savoir gérer les ressources disponibles, développer une sociabilité au sein de l'association sportive. Enfin la troisième catégorie renvoie à tout ce qui a été jugé utile et transférable dans sa vie quotidienne selon des valeurs partagées ; c'est-à-dire apprendre à se connaître, un art de l'affrontement et du respect de l'autre, se forger une identité dans l'ensemble de sa vie sociale. L'ensemble de ces catégories et indices définit notre grille d'analyse des récits, et est complété par les renseignements statistiques du logiciel Alceste.

Indicateurs pour l'analyse de contenu		
✓ Savoir s'entraîner par une pratique régulière	✓ Savoir se former et s'informer	✓ Les apports individuels et sociaux
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Persistance à l'effort ➤ Maîtriser ses émotions ➤ Se fixer des objectifs ➤ Acquisition de compétences techniques 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Une attitude réflexive par un retour sur soi ➤ Gérer les ressources disponibles ➤ Le club : lieu d'échanges 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se connaître soi ➤ Un art de l'affrontement ➤ Transfert dans les autres temps sociaux

Utilisation du logiciel Alceste

L'analyse statistique des données textuelles du logiciel Alceste est fondée sur les travaux de linguistique statistique (Benzècri, 1981¹, 1986² ; Reinert, 1990³, 1994⁴), et repose sur des opérations de tris successifs : segmentation, identification, lemmatisation et désambiguïsation (Lebart & Salem⁵, 1994). Le logiciel Alceste permet d'effectuer de

¹ Benzècri, J-P. (1981). *Pratique de l'analyse des données: linguistique et lexicologique*. Paris : Dunod.

² Benzècri, J-P. (1986). *Le Fonctionnement des discours*. Lausanne : éd. Delachaux et Niestlé.

³ Reinert, M. (1990). Une Méthode de classification des énoncés d'un corpus présentée à l'aide d'une application. In *Cahiers de l'Analyse des Données 1*, 21-36.

⁴ Reinert, M. (1994). L'Approche des mondes lexicaux dans "Aurélia" de G. de Nerval, in *Les textes et l'informatique* (sous la dir.de E.Martin). Paris : Didier Erudition, p.145-175.

⁵ Lebart, L. & Salem, A. (1994). *Statistiques textuelles*. Paris : Dunod.

manière automatique ces différentes opérations¹. La segmentation consiste à rechercher des unités de sens minimales, la procédure d'identification permet grâce à un dictionnaire résidant de repérer la plupart des formes grammaticales (nom, adjectif, adverbe, verbe, prénom, mots outils, articles, prépositions, interjections,...). Enfin la lemmatisation est une procédure qui permet d'affiner ces deux premières opérations en ramenant les formes verbales à l'infinitif, les substantifs au singulier, les adjectifs au masculin singulier et les formes élidées à leur forme entière. Il s'agit de regrouper un maximum de mots pleins reconnus par le dictionnaire résident du logiciel. L'objectif est de quantifier un texte pour en extraire les structures signifiantes les plus fortes (M.Reinert², 1993). Ces structures sont étroitement liées à la distribution des mots dans un texte et au fait que cette distribution se fait rarement au hasard. La méthode de traitement statistique consiste essentiellement à faire un tableau contenant en lignes les u.c.e du texte et en colonnes les mots pleins. Chaque u.c.e (unité de contexte élémentaire) peut se définir comme la forme la plus réduite d'un corpus ayant une cohérence sémantique. Ce tableau sera plein de zéros et de uns. Ce tableau permet de mesurer l'activité « icônique » du locuteur à différents moments de l'énonciation. Sur un tableau à double entrée, les u.c.e sont répertoriées par ligne, et à partir d'un tableur gigantesque des calculs de Chi2 sont effectués, ce qui permet de déboucher sur une classification.

	Mot1	Mot2	Mot3	...
UC1	0	1	0	
UC2	1	0	0	
UC3	1	1	0	

- ▶ la « répétition icônique » lie les colonnes entre elles.
- ▶ la « répétition indexicale » lie les lignes entre elles.

La méthodologie employée par ALCESTE utilise la notion d'unité de contexte, on entend par « *unité de contexte* », tout segment de texte pouvant servir de support à l'étude des cooccurrences. Ces unités sont de petite dimension (de l'ordre de la phrase), et sont considérées comme des « *instantanés* » dans le mouvement du sens, de la même manière qu'une photo donne un instantané dans le mouvement d'un lieu.

¹ Nota : les opérations de lemmatisation et de désambiguïsation ainsi que le traitement statistique sont expliquées plus longuement dans l'annexe 2 consacrée à la méthodologie à partir du *Cahier méthodologique* fourni par la société IMAGE, éditrice du logiciel.

² Reinert, M. (1993). Les Mondes lexicaux et leur logique à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. In : *Langage et Société*, 66, 5-39.

L'objectif très général de l'analyse est de fournir une description typologique de ces instantanés à l'aide des liens entre ces U.C., impliqués par les cooccurrences entre les formes. L'hypothèse étant que les U.C. associées au même type de formes proviennent plus probablement d'un même domaine d'usage. Ce traitement statistique procède par fractionnements successifs du texte. Il repère les oppositions les plus fortes entre les mots du texte et extrait ensuite des classes d'énoncés représentatifs, la proximité ou éloignement statistique des mots fréquemment employés. En ce qui concerne notre corpus, le logiciel, après avoir analysé le vocabulaire et défini la distribution des mots du texte, a reconnu 2263 u.c.e classées sur 2919 soit 77.53 %. Puis le logiciel effectue une classification descendante hiérarchique (Bouroche & Saporta¹, 2002). Enfin, le résultat de l'analyse statistique nous renseigne sur la dispersion des discours à partir des variables, âge, genre, catégorie sociale d'origine, début de la pratique et niveau de classement atteint, à l'aide d'une analyse factorielle de correspondance (Cibois², 1983).

¹ Bourouche, J-M. & Saporta, G. (2002). *L'Analyse des données*. Paris : Presses Universitaires de France (Que sais-je ? 1854).

² Cibois, P. (1983) *L'Analyse factorielle*. Paris : Presses Universitaires de France (Que sais-je ? 2095).

3.2 LES GRANDES TENDANCES DES RESULTATS DE L'ANALYSE DE CONTENU

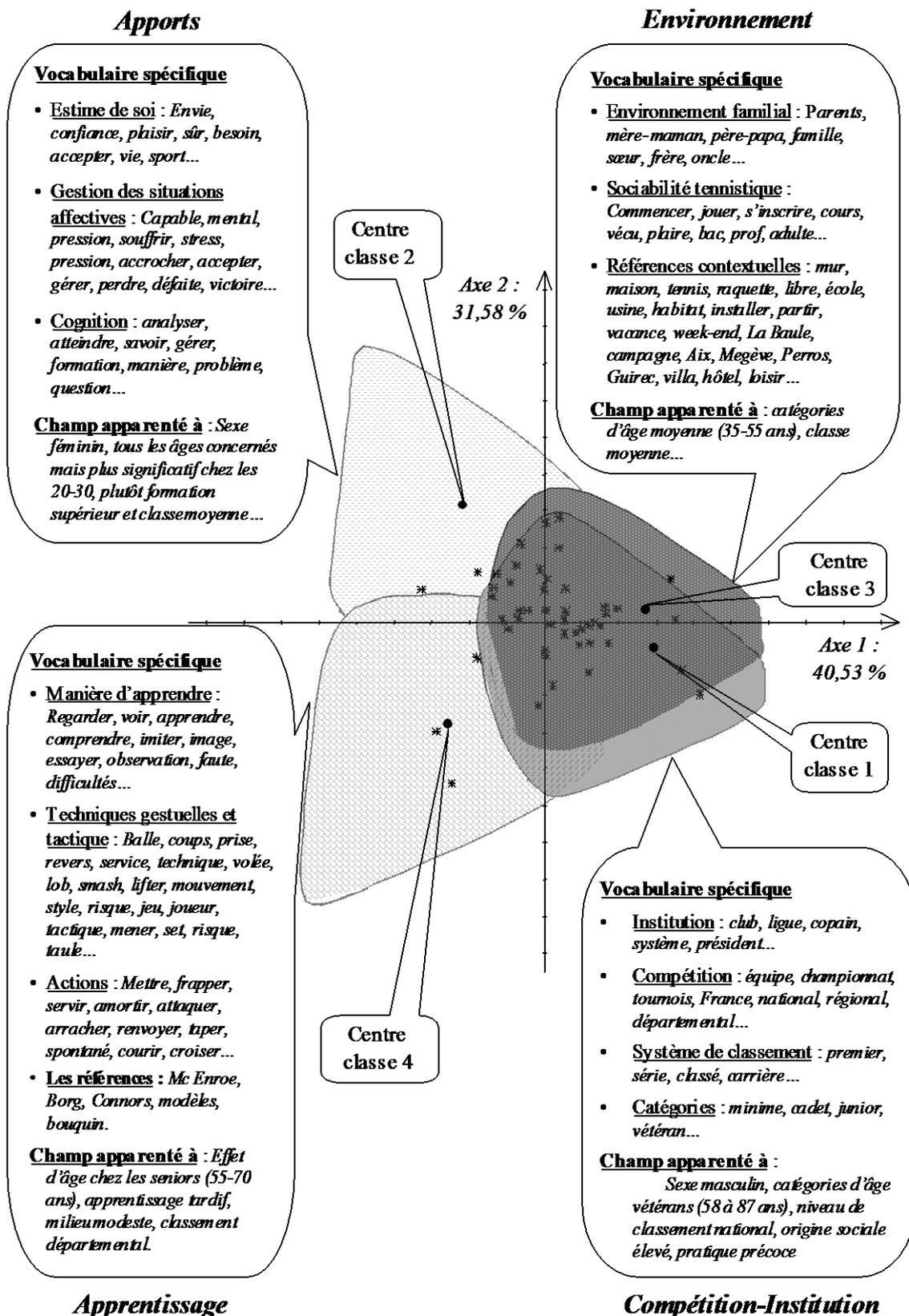
3.2.1 UNE HOMOGENÉITÉ DES DISCOURS

L'homogénéité des discours est attestée par le traitement statistique du logiciel. La communauté des joueurs de tennis possède un corps de connaissances et de techniques spécifiques. Cela est illustré, dans l'analyse du logiciel, par les discours et le verbatim se référant aux apprentissages et aux apports dans la vie sociale. Une autre partie du discours est orientée par les valeurs, les normes, les usages qui sont particuliers à l'organisation de l'institution tennis, illustrés par les classes environnement et institution. Cette acquisition d'une culture commune se situe au carrefour même de l'intellectuel et de l'affectif, elle serait l'équivalent au point de vue social du système psychoaffectif qui construit une représentation ou vision du monde, opère l'osmose entre le réel et l'imaginaire à travers symboles, normes et idéaux. Comme il a été évoqué dans les chapitres précédents, la pratique du tennis est un reflet culturel qui nous renseigne sur les besoins, les désirs, les comportements des individus, mais aussi sur les modifications structurelles de la société. La recherche du plaisir, la maîtrise de ses émotions et de son potentiel physique et technique, l'« *individuation* » des moyens d'y parvenir, sont caractéristiques des moyens mis en œuvre par les joueurs pour s'adapter à des situations changeantes dans le cadre d'une pratique de loisir et d'un jeu à règles. Résultats confirmés par notre analyse de contenu des discours, et l'analyse factorielle de correspondance effectuée par le logiciel. L'analyse factorielle de correspondance permet de visualiser les nuages des mots pleins retenus pour leurs corrélations statistiques fortes, et sont projetés sur deux plans principaux, ainsi que les mots étoilés représentant nos variables sociodémographiques (figure, page suivante). Sur cette projection, l'axe des abscisses ou Axe 1 visualise un regroupement de 40.53% des données allant des expériences individualisées à l'Ouest aux liens de plus en plus étroits avec les institutions à l'Est, et sur l'axe 2 des ordonnées 31.58% des données textuelles se regroupent autour de savoirs faire techniques et à la compétition au Sud et à la psychologisation des pratiques au Nord.

Cette carte factorielle fournit une image des relations les plus fortes que les mots ou variables sociodémographiques entretiennent entre eux (Martin¹, 2005).

¹ Martin, O. (2005). *L'Analyse de données quantitatives*. Paris : Armand Colin.

FIGURE : Représentation euclidienne du discours tennistique



3.2.2 L'ANALYSE STATISTIQUE DES DONNEES TEXTUELLES SE STRUCTURE AUTOUR DE QUATRE CLASSES ET DEUX BLOCS

Le rapport du logiciel Alceste nous indique un regroupement remarquable du discours dans des proportions équivalentes autour de 25% des u.c.e pour chaque classe. La classe 1 regroupe les occurrences autour des conditions de la compétition (25 % d'u.c.e.) fortement corrélée¹ dans les liaisons statistiques avec la classe 3 liée à l'environnement social (23 % d'u.c.e.). Entité plus générale que nous nommerons ici : **Configuration**. La classe 2, les apports du tennis (27 % d'u.c.e.) sont corrélés avec la classe 4 correspondant à un discours sur les moyens d'apprendre (25 % d'u.c.e.). Deuxième entité que nous avons intitulé : **Expériences**. Ces classes pouvant être réunies en deux blocs. Un qui relève des expériences personnelles des joueurs, l'autre du cadre ou configurations dans lequel évoluent ces expériences. Ces deux blocs apparaissent nettement dans la représentation euclidienne présentée sur la figure précédente, le premier à l'ouest, le deuxième à l'Est du diagramme.

Tableau : Répartition des discours autour de quatre classes et deux blocs

N° Classes	% d'uce	4 Classes de discours	2 Blocs	%
1	24.97%	Compétition et Institution	Les Configurations	48.21%
3	23.24%	Environnement favorable		
2	27.18%	Maîtrise de soi et apports	Les Expériences	51.79%
4	24.61%	Apprentissage et savoirs en jeu		

3.2.3 UN PROCESSUS PSYCHOLOGIQUE INDIVIDUEL

Tous les joueurs sont unanimes pour dégager l'importance des facteurs psychologiques pour jouer, gérer ses émotions, gagner un match, pour se motiver. Il est noté qu'au fur et à mesure des expériences, des transformations s'opèrent au niveau mental : prise de confiance pour les uns, meilleure gestion du stress pour d'autres. Ce qui est remarquable c'est la constance avec laquelle, dans les discours, il est dit que cela vient de soi, qu'à la limite cela ne s'apprend pas. Il y a donc acquisition de capacités psychologiques à travers le jeu, surtout dans la recherche du souci d'augmenter son potentiel.

¹ Cette corrélation est illustrée par la représentation Euclidienne de l'Analyse factorielle de Correspondance, où les classes 1 et 3 sont presque superposées.

Les joueurs de tennis interrogés considèrent souvent que leurs compétences sont acquises par des expériences individualisées vécues, ressenties, répétées :

« Quand on a une certaine expérience, qu'on a beaucoup joué, on est assez vite au courant du jeu de son adversaire. Ses points forts et ses points faibles, et ça s'apprend. C'est l'expérience. Si on a pris quelques bonnes raclées (rires), j'ai suffisamment observé...C'est l'expérience. » (85 ans, médecin, classé à -4/6).

L'expérience appartient à celui qui la vit, et lui seul peut en être le témoin. Si l'expérience suppose une action dans le réel et une interprétation signifiante, elle s'inscrit dans une trajectoire et une histoire personnelle. L'expérience correspond à la fois au moment de l'épreuve et à la mise en oeuvre d'une pratique acquise au cours du temps. Mais la réalité d'une vie active, fût-elle uniquement tennistique est bien sûr complexe. Il semblerait que la formation par l'expérience permet de relier sa propre production et les moyens d'y parvenir. Les joueurs de tennis concernés ont développé la faculté de rechercher des situations qui leur permettent d'augmenter leurs connaissances, leurs compétences et une confiance en soi. Certains considèrent les erreurs comme des moyens d'apprendre, pour d'autres il s'agira d'imitation, d'imagination ou d'expérimentation de situations nouvelles :

« Je me suis servie de la théorie pour me l'appliquer et pour essayer de sentir les choses et comprendre pourquoi je ratais et puis pour essayer de m'améliorer » (Classée à 3/6, 36 ans)

« C'est à l'imitation si tu veux, parce que j'avais, si tu veux, un vécu corporel qui faisait que, prendre une raquette et faire pareil que...bon. » (Classée à 15/2, 57 ans)

Les mécanismes mis en jeu et les moyens mis en oeuvre pour y arriver relèvent de la psychologie de chaque individu en relation avec un environnement social.

3.2.4 L'INSTITUTION SPORTIVE ET L'ENVIRONNEMENT SOCIAL STRUCTURENT LES DISCOURS

Parmi les influences extérieures qui participent à l'orientation de la conduite des individus dans les parcours de formation, le concept d'institution sportive avec ses références aux calendriers sportifs, et les références familiales est très présent dans le discours des joueurs, montrant que la compréhension du processus d'autoformation ne peut pas nier cette réalité sociale.

L'association, l'organisation sportive, la famille, le groupe de pairs, les lieux de vacances, sont autant de réalités institutionnelles auxquelles ont été confrontées les joueurs pendant leur parcours. Toutes participent à baliser les parcours, en les structurant selon des modalités propres, et elles construisent du lien ou une socialisation.

A l'interface de ces deux blocs, le joueur de tennis déploie une énergie pour s'informer, se former, pour faire mieux et plus. Philippe Carre a bien montré l'importance de cette dimension dans la motivation, qu'il a nommé l'autodirection, rejoignant le concept de « *self directed learning* » développé aux Etats-Unis dans les recherches sur l'apprentissage (Carre & Moisan¹, 2002 ; Deci², 1995, Long³, 1989). C'est une prise de pouvoir de l'apprenant dans sa démarche de formation. Ne pas comprendre crée une tension qui doit finir par se résoudre. Tout humain, enfant comme adulte, se crée de fait un système implicite d'explication du monde : le fonctionnement de son corps, le système social, les relations humaines, etc. Pour le joueur de tennis, ce processus se construit autour du savoir s'entraîner, dans l'acquisition d'un savoir réflexif reliant pratique et théorie, et se prolonge dans la connaissance de soi dans une perspective existentielle et d'un mode de vie.

3.3 L'AUTOCONSTRUCTION DE COMPETENCES PAR LA PRATIQUE REGULIERE DU TENNIS

Il n'est pas étonnant de constater dans l'analyse des entretiens, la part importante consacrée à la pratique du jeu et à l'entraînement. Tous les joueurs en ont parlé (Annexe1). Leurs expériences et leurs savoirs se sont bâtis par une pratique régulière. C'est une condition sine qua non de la réussite et d'une capitalisation des expériences nombreuses. Pour chaque entretien on trouve une référence à cet aspect, remarquablement illustré par ce joueur passionné depuis son plus jeune âge, chirurgien dentiste de 53 ans, ayant été classé à -4/6

« Je jouais beaucoup, sur les terrains...le jeudi, le jour de liberté de l'école, je passais mon temps au mur ...de la maison et dans ma chambre ...Je jouais sans arrêt ...Je jouais sans arrêt, sans arrêt, ...Je pétais les carreaux...Moi je n'arrêtais pas...C'était, ...(rires)... C'était le jeu, on faisait des sets, ...on faisait des gammes (...) mais c'était surtout un entraînement de...en parties...mais régulièrement...et à un niveau, que l'on voulait garder...donc, c'était facile. »

Par la compétition, chaque joueur de tennis est incité à secouer son indolence, à limiter la dispersion de son attention au bénéfice d'une concentration active sur la dynamique du jeu. Pour s'y préparer, pour pouvoir mobiliser le maximum de ressources, il se livrera plus volontiers à la discipline de l'entraînement afin d'atteindre le plus haut niveau de possibilités. La plus grande maîtrise du jeu permet au joueur de produire ou d'augmenter la

¹ Carré, P. ; Moisan, A. (2002). *La Formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan.

² Deci, E. (1995). *Why we do what we do: the dynamics of personal autonomy*. N.Y: Putman.

³ Long, H. (1989). *Self-directed learning: emerging theory and practice*. University of Oklahoma.

probabilité d'événements désirables. Les motivations pour ce contrôle peuvent être orientées soit vers un objectif à atteindre (la performance ou le classement), soit vers une meilleure maîtrise de soi (Ego). L'institution sportive y prépare, avec une inclination pour la performance, et tous les joueurs l'évoquent dans les discours, avec plus ou moins d'insistance. Et ils sont unanimes pour affirmer que cela est d'autant plus facile, que cela vient de soi.

3.3.1 C'EST UNE MOTIVATION AUX RESSORTS MULTIPLES

Un plaisir...une passion...une détermination

Le plaisir, l'envie et le besoin d'accomplissement sont un fort ressort de motivation. Les plaisirs de l'apprentissage sont multiples. C'est tout d'abord le plaisir gratuit de l'enfant qui joue et que l'adulte peut revivre. C'est le plaisir du corps qui s'enrichit de potentialités ainsi que de l'intelligence qui agrandit son champ conceptuel, plaisir des sens qui s'affinent et perçoivent des nuances de plus en plus subtiles. C'est ce que nous révèlent les quatre témoignages suivants :

« Le tennis m'a appris à gérer ma vie physique, et euh...après je me sens libre...je me sens vachement bien. » (Classée à 5/6, 20 ans)

« Le plaisir du tennis...ben, je sens que j'ai ça dans le sang. » (Classé à 15/3, 52 ans).

« Ça a été un des éléments de mon existence de jouer au tennis, jusqu'à l'âge de quatre-vingt ans. » (Classée à 4/6, 89 ans).

« Dans le tennis, tu t'amuses, il y a du plaisir dans les échanges que tu ne retrouves pas ailleurs. » (Classé à 15, 58 ans).

Il s'agit alors d'un bien-être physique ou affectif qui peut être ressenti pendant que l'on agit, d'une jouissance qui vient se surajouter au plaisir du mouvement et de l'effort. La perception et l'action se stimulent multipliant l'énergie déployée dans l'apprentissage. Pour certains joueurs, développant une motivation impérieuse et permanente, le tennis peut devenir le lieu de tous les apprentissages majeurs, le centre de leur vie. Une vocation en quelque sorte qui devient source de l'unification et du développement de la personne. Le sportif consacre alors des moments importants à l'entraînement quotidien et aux compétitions ; l'apprentissage est alors confondu avec la vie:

« Quand on dit le tennis sport de toute une vie...ça a été exactement ça pour moi : une passion. » (Classé à -4/6, 77 ans).

Apprendre ce que l'on a envie d'apprendre, persévérer dans l'apprentissage choisi parce que l'on découvre en cours de route des plaisirs que l'on attendait et d'autres que l'on n'attendait pas, constitue des conditions fondamentales de l'apprentissage.

« Pour continuer à apprendre dans un sport, il faut de l'enthousiasme, c'est le principe de base...ça donne envie de se battre. » (Classé à 15, 58 ans)

On ne peut pas être plus clair pour exprimer l'enthousiasme et l'envie dans le déclenchement du besoin d'apprendre. Il y a sans doute des apprenants moins impétueux qui s'engagent progressivement, mais s'ils sont vraiment décidés, ils mobilisent alors en eux une énergie qui va leur permettre de réaliser un travail considérable. Attirés, voir aimantés, par l'objectif ou la cible qu'ils visent inconsciemment ou non, ils se concentrent sur la tâche à accomplir et sont attentifs à ce qui se passe. Si l'importance du facteur motivation apparaît dans de nombreux récits, on peut essayer d'en comprendre les ressorts. Nos apprenants ne répondent pas toujours explicitement à cette question mais certains types de motivation semblent se dégager de leurs témoignages : la curiosité, la mobilisation sur un objectif, un besoin d'accomplissement dans la recherche de la maîtrise de soi.

La curiosité est un élément susceptible de déclencher une attitude déterminée :

« Si on est curieux, on est observateur, je pense que c'est lié. Mais pour être curieux, il faut... hein beaucoup de choses qui sont liées à la curiosité, faut aimer prendre des risques, faut aimer, Il faut aimer découvrir des choses, or découvrir des choses c'est toujours déstabilisant. Quand on découvre, on s'aperçoit, bah qu'on se trompe, on n'est pas bien placé. (...), c'est être assez courageux, hein, finalement... ». (Classé à 15/4, Ingénieur, 70 ans).

Ce témoignage est assez éclairant pour comprendre cette caractéristique de l'auto apprentissage. La curiosité, c'est être attiré par ce qui n'est pas connu, c'est être ouvert et disponible. C'est le plaisir de fureter, la liberté de choisir sa méthode de travail et s'abandonner à son propre rythme, le goût de faire des expériences pour voir, de chercher. C'est l'intuition d'avoir découvert des choses importantes auxquelles on n'avait jamais pensé.

Un autre type de motivation est la mobilisation d'énergie, c'est une mobilisation tendue par un objectif. C'est le but, donc le connu qui joue le rôle d'aimant : « Je me suis fixée l'objectif de monter, et quand je veux gagner, je veux gagner. » (Classée à 15/2, enseignante, 59 ans). La volonté est ici déterminante, elle se polarise sur l'objectif. Le joueur se provoque alors lui-même, il se met au défi de devenir ceci ou cela, de réaliser une performance précise, d'arriver à tel résultat concret ou mesurable, de satisfaire son ambition.

Ces témoignages tirés de notre grille de lecture sont confirmés par l'analyse statistique du verbatim des discours par le logiciel Alceste.

Une motivation, une détermination
Vie (74, 65.49, 88.21)
Plaisir (39, 57.35, 32.26)
Envie (47, 63.51, 51.04)
Important (49, 64.47, 55.28)
Aimer (66, 36.26, 8.26)
Atteindre (9, 90, 20.03)
Volonté (6, 100, 16.12)
Motivation (10, 62.50, 10.16)
Objectif (18, 52.94, 11.58)
Ludique (6, 85.71, 12.16)
Investir (8, 88.89, 17.39)
Maîtriser (4, 1000, 10.74)

Pour lire ce tableau : Le premier chiffre est le nombre de fois où ce mot a été employé dans cette classe du discours, le deuxième chiffre représenté entre parenthèse est le pourcentage de l'emploi du mot par rapport aux autres classes. Le troisième chiffre correspond au χ^2 , c'est-à-dire le poids statistique.

Ainsi le mot **vie** souvent associé à école a été employé 74 fois dans cette partie du discours, sur un total de 113, c'est-à-dire représente 65.49% de l'ensemble ($74/113 = 65.49\%$). La relation statistique qui est calculée à l'aide du χ^2 a une valeur de 88.21.

Le mot **plaisir** est associé à motivation, envie, aimer, expliquer, chance

L'adjectif **important** a été souvent adossé à mental, physique, donner, souffrir

Le mot **motivation** a été associé à chose, plaisir, apporter et envie.

Entre amusement et dépassement de soi

Un sentiment partagé par les joueurs apparaît clairement : le fait de s'éprouver physiquement dans l'atteinte de la performance. Ce travail sur soi s'insère dans une quête personnelle où l'excellence est recherchée dans la discipline du corps et de l'esprit. On peut remarquer là un dénominateur commun quelque soit l'âge, le sexe, le niveau de classement atteint et l'origine sociale. Cela exige un travail sur soi, une rigueur et des sacrifices, qu'il faut savoir gérer. Philosophe et ancienne sportive de haut niveau, Isabelle Queval, a bien mis en évidence comment le sport de haut niveau a inventé la performance et le dépassement de soi (Queval¹, 2004). Comme l'exprime, un joueur de 20 ans et classé à -4/6 :

« Il y a l'entraînement et le mental...et tout ça rentre en compte...donc, il ne suffit pas d'être talentueux pour être ...pour être bon quoi... ».

¹ Queval, I. (2004) *S'Accomplir ou se dépasser : essai sur le sport contemporain*. Op.cit. Paris : Gallimard.

Les joueurs projettent dans l'entraînement une double motivation : l'atteinte d'un but et une maîtrise personnelle. L'entraînement permet de développer cette détermination à vouloir dépasser les obstacles, mêmes les plus contraignants et difficiles :

« Dès que j'ai un centre d'intérêt c'est marrant, je suis motivée. J'aime bien souffrir, et puis m'accrocher. Faire des choses dures, j'aime bien ce qui est difficile. », (Classée à 15/4, 62 ans).

C'est une école de volonté, de motivation personnelle, cela exige une rigueur et des sacrifices, qu'il faut savoir gérer :

« Le sport, c'est une grande école, c'est à dire...d'humilité, de souffrance, cela représente la vie...l'entraînement...de souffrir, car des fois il faut apprendre et ce n'est pas toujours facile ...c'est une excellente école. » (Classé à 15/4, 52 ans).

Savoir s'entraîner, c'est aussi être capable de se fixer des limites, à l'image de ce témoignage :

« Pour moi il y a deux entraînements, il y a l'entraînement pour gagner, alors à ce moment-là, il faut s'y consacrer ...il faut planifier, il faut construire des choses, ...bon c'est tout-à-fait possible ...et l'entraînement loisir, je le distribue à ma convenance. » (Classé à 15/4, 70 ans).

La façon radicale de surmonter le dilemme entre effort et maîtrise de compétence, en terme de motivation et de persistance, consiste à se fixer soi-même les buts à atteindre (Thill¹, 1999). De nombreuses études sur la motivation de la production d'un effort pour s'entraîner et sa persistance dans l'activité ont montré que le temps de pratique libre est plus important quand l'activité est menée pour elle-même avec une motivation intrinsèque, que si elle est menée à des fins instrumentales avec une motivation extrinsèque (Deci & Ryan², 1985). Une insistance sur le seul fait de gagner à tout prix peut être néfaste sur la persistance à l'effort ; à l'inverse, les sportifs guidés par des buts personnalisés et adaptés continuent à explorer plus longuement l'activité en retirant du plaisir à s'améliorer (Vallerand, Gauvin & Halliwell³, 1986).

Si l'on fait un tri des quarante-deux discours concernant l'entraînement par rapport au niveau de classement atteint, on constate une même proportion de un à quatre sur la façon de considérer l'entraînement (**Annexe 3**). Dans trois-quarts des cas, l'entraînement, c'est la rigueur, l'obstination, voire la souffrance pour atteindre un but ou un résultat :

¹ Thill, E. (1999). *Compétence et effort*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 232-233.

² Deci, E.L. & Ryan, R.M (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New-York: Plenum Press.

³ Vallerand, R.J, Gauvin, L. & Halliwell, W.R (1986). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. In: *Journal of Social psychology*, 126, 649-657.

« C'est vrai, ça m'a pris une dizaine d'années...une dizaine d'années, mais c'est à force d'obstination, et ça... on peut toujours...et faire beaucoup de progrès...à condition d'y croire bien sûr ...il faut accepter les sacrifices, parce que, pour faire des progrès dans un sport, il faut accepter de s'entraîner ... il faut être un petit peu organisé, c'est sûr... » (Classé à 15/4, 70 ans, ingénieur, a commencé tard)

Seulement un quart y voit une distraction, un plaisir, de la facilité :

« C'était avant tout un plaisir je crois que j'avais de vraies facilités, une capacité physique et puis une vraie adresse naturelle. Donc, monter en seconde série ce n'est pas difficile, quand tu joues tout le temps, dès que tu as du temps... » (Classé à -4/6, 38 ans, cadre).

Persistance dans l'effort : savoir s'accrocher

Savoir s'entraîner, c'est un état psychologique qui peut être ressenti pendant que l'on agit, une jouissance de l'effort qui vient se surajouter au plaisir du mouvement. Dans les apprentissages sportifs on peut parler d'un plaisir de l'effort où le plaisir se manifeste dans la souffrance musculaire. Il y a dans ce cas une ambivalence entre le plaisir et la douleur, mais le plaisir de développer son potentiel, de dépasser ses limites, de remporter la victoire l'emporte alors sur la difficulté :

« Ca vaut le coup de s'entraîner dur l'hiver pour faire cinq ou six perfs l'été, le moment où on gagne le match, les quelques moments où on mène 5/2 au troisième set. Ce sont des moments sympas... » (Classée à -15, 48 ans).

« Je me forçais à y aller, et j'essayais de me trouver des plages horaires entre midi et deux heures ou le soir après 19 heures. Ca m'a obligé. Et puis c'est bon de se dire, tiens j'ai passé un tour, j'ai passé deux tours...je suis encore qualifié. » (Classé à 15, 58 ans).

Cela suppose de la rigueur, de la discipline, de l'assiduité et des efforts :

« Quelque chose qui me frappe en vieillissant, que je trouve généralisé ... il y a une chose qui est extrêmement importante pour faire quelque chose bien, c'est la rigueur...il faut être rigoureux avec soi...avec tout ce que l'on fait. (Classé à -4/6, 77 ans).

« Dans tout ce que j'ai fait, j'ai toujours été assidu ... Au club où ils avaient mis en place des entraînements physiques. Il y a toujours du monde au mois de septembre. Au mois de décembre il n'y a plus personne. Et combien de fois, je finissais, j'étais seul. J'arrivais au mois de mai, j'étais tout seul, les autres avaient abandonné (...) Même quand j'étais fatigué, j'y allais. C'est ma rigueur à moi. » (Classé à -4/6, 35 ans).

S'astreindre à un entraînement et s'accrocher physiquement pour faire mieux, pour être et paraître mieux est un curieux mélange. Le culte de l'excellence et de la performance, dans le souci de son corps, qui s'inscrit ici en filigrane essaie d'allier bien-être et santé. Cela concerne aussi bien les hommes que les femmes, tous les âges et catégories sociales.

Autant d'éléments de discours que l'on retrouve dans l'analyse statistique du verbatim effectué par le logiciel Alceste

Apprendre à se dépasser
Pouvoir (110, 42.47, 34.57)
Souffrir (11, 91.67, 25.35)
Accrocher (16, 72.73, 23.29)
Ressentir (6, 100, 16.12)
surpasser (6, 85.71, 12.16)
Rigoureux (4, 100, 10.74)
Epreuve (7, 70, 9.31)

C'est un idéal de la jeunesse et de l'activisme qui conditionnerait ici la gestion d'un corps moderne, sain et beau, qui doit donner de la joie et du plaisir, que l'on entretient et dont on doit être fier (Boëtsch¹, 2004), très bien illustré par ce témoignage :

« Je vois avec le tennis, les gens sont autrement que les personnes qui ne font rien. Il y en avait ici, à 60 ans, c'était formidable de les voir jouer. Ça ne fait pas peur de vieillir de les voir comme ça, si tu veux. Moi, je trouve ça vraiment super de rester en pleine forme à ces âges-là. Et de les voir jouer, ça stimule » (Classée à 15/4, 53 ans).

3.3.2 UNE MAÎTRISE DES ÉMOTIONS

L'entraînement et la compétition permettent de déchiffrer des sentiments et émotions, de comprendre en quoi ils affectent les actions engagées dans la pratique du tennis. Il s'agit de limiter l'impact négatif des émotions, notamment le stress, pour prendre des décisions réfléchies, et ne pas perturber la performance. La maîtrise de soi consiste à gérer ses impulsions et ses émotions de façon à ce qu'elles facilitent la production du jeu au lieu de le gêner. Elle aide à garder son calme et à se montrer positif dans les moments les plus éprouvants. Il faut rester concentré malgré le stress et les perturbations. Les émotions et sentiments positifs, ou leur maîtrise, sont le carburant qui alimente la motivation des joueurs et les incite à progresser.

Tous les joueurs sont quasi unanimes pour développer des compétences psychologiques à l'entraînement, pour gagner un match, atteindre un objectif, pour se motiver :

¹ Boëtsch, G. (2004) Les femmes ne vieillissent jamais. In : *Les cahiers de l'Ocha, 10*, dossier « Corps de femme sous influence »

« On apprend à être plus fort moralement... A être plus fort mentalement surtout...c'est là que l'on voit quelque part que l'entraînement paie et que c'est jouissif » (Classé à 15/4, 23 ans).

C'est la passion qui déclenche le plus souvent ce fort levier de motivation pour s'entraîner ou se surpasser :

« J'étais passionné...Ca c'est un peu inné. Une démarche volontaire...C'est surtout avoir une passion, avoir une passion quoi. » (Classé à 15, 47 ans).

Les effets de satisfaction et d'accomplissement dans l'entraînement et le jeu s'apparentent pour quelques uns à un style de vie ou au bonheur, surtout chez les joueurs plus âgés :

« J'ai vécu heureuse, et que sans ça...et depuis que je n'en fais plus, je suis très malheureuse...heureux de vivre. C'est déjà merveilleux. » (Classée à 4/6, 89 ans).

Mais il est noté, qu'au fur et à mesure des expériences, par l'entraînement et les matchs, des transformations s'opèrent au niveau psychologique : prise de confiance pour les uns, maturité tactique, gestion mentale ou du stress pour d'autres.

« Le contrôle de ce stress, on l'apprend en faisant de la compétition...Avec la gestion du stress, ça aide pas mal d'essayer de comprendre...Il y a une mise en relation que l'on peut faire que par soi-même » (Classée à 15/2, 20 ans).

Ce qui est remarquable, c'est la constance dans les discours pour dire que cela vient de soi, qu'à la limite cela ne s'apprend pas :

« J'ai toujours préféré être acteur, de la chose...ça m'apportait surtout psychologiquement. On l'apprend soi même...pour moi, ça vient de soi même, tu t'accroches c'est toi, ... » (Classé à 15/4, 52 ans).

C'est une prise de confiance de soi :

« Tu as une espèce de fierté, dans tout ce qui est compétition...une satisfaction de pouvoir dominer, et ne pas être nul à ce moment-là. » (Classé à 4/6, 38 ans).

Il y a donc acquisition de capacités psychologiques à travers le jeu, surtout dans la recherche de l'excellence et le souci de progresser et d'augmenter son potentiel. Le retour sur soi s'avère plus souvent prépondérant chez les joueuses, c'est ce que l'on pourra analyser plus finement dans les liaisons statistiques avec les variables sociales calculées par le logiciel Alceste. Seulement dans deux entretiens, nous n'avons pas relevé de discours significatifs sur cet aspect, soit parce qu'ils n'en ont pas senti la nécessité ou bien ils ont préféré privilégier les aspects techniques ou tactiques.

Apprendre à gérer le stress

Le stress peut être défini comme une réaction d'adaptation au changement. Sans stress, l'idée de performance disparaît. Dans la compétition sportive, ce facteur est omniprésent (Le Scanff & Bertsch¹, 1995). Très tôt, tous les joueurs sont confrontés à ces situations :

« *Le contrôle de ce stress, on l'apprend en faisant de la compétition...avec la gestion du stress, ça aide pas mal d'essayer de comprendre...Il y a une mise en relation que l'on peut faire que par soi-même.* » (Étudiante, 15/2)

Certains points importants dans un match se gagnent grâce à ce self-control, à la gestion du stress. D'où cette idée de « *pression* » évoquée par les joueurs et surtout les journalistes, liée à la dimension mentale du jeu. Pour certains joueurs, elle peut être vécue positivement, ils aiment ça, elle est motivante :

« *J'aime bien vivre avec le trac... un petit peu, l'émotion...le mental, est plus important que le physique* » (Classé à 15/2, 67 ans).

Gérer ses émotions
Pression+(8, 100, 21.51)
Stress+(12, 80, 21.29)
Caractère (14, 66.67, 16.70)
Comportement (7, 100, 18.82)
Emotif (5, 83.33, 9.59)
Timide (7, 70, 9.31)

Les entretiens des joueurs indiquent que c'est une lente construction individuelle. C'est une capacité acquise progressivement avec de subtils retours sur soi, et qui peut être utile dans d'autres secteurs de la vie pour atteindre un équilibre personnel ou une maîtrise de soi (Milman², 1997). C'est une dimension importante du jeu :

« *C'est une école de self-control...C'est individuel...une culture individuelle qui t'est propre...Que tu t'appropries toi-même...* » (Étudiante, classée à 4/6)

« *Le tie-Break en tennis c'est comme quand tu passes un oral, en un quart d'heure, il y a tout qui se joue...Ne pas être trop déstabilisé quand tu as un problème* » (Classé à 4/6, 38 ans).

Ce travail sur soi est une source de fierté, d'accomplissement et de réalisation de soi, dont le joueur retire un sentiment de plaisir. Le sentiment que je fais quelque chose d'utile et de valable. Les expériences éprouvées sur le terrain, dans l'adversité, amènent à

¹ Le Scanff, B. & Bertsch, J. (1995) *Stress et performance*. Paris : Presses Universitaires de France.

² Milman, D. (1997) *L'Athlète intérieur*. Toulouse : éd. Vie nouvelle.

mieux gérer les impulsions et les émotions de façon à ce qu'elles facilitent le jeu au lieu de le gêner. Cela aide à garder son calme et à se montrer positif dans les moments les plus éprouvants, et à rester concentré malgré le stress. C'est une compétence comportementale forte qui permet de faire face à des situations imprévues et difficiles, et aide à optimiser, ou à ne pas contrarier, les savoirs et savoir-faire du joueur. Bref, c'est une forme de compétence utile dans la vie quotidienne ou professionnelle, dont on commence à comprendre son importance dans la capacité à s'adapter aux changements (Goleman¹, 1997).

S'estimer et se « forger » un mental

L'estime de soi, c'est la conscience de la valeur personnelle que l'être humain se reconnaît dans différents domaines (Andre & Lelord², 2002).

Estime de soi
Soi (26, 89.66- 57.94)
Envi+e (47-63.51- 51.04)
Confi+ant (23-88.46- 49.92)
Mental (22-68.75-28.35)
Capable (11-84.62-21.80)

Chacun de nous possède des ressources permettant de surmonter épreuves et difficultés de la vie : « *ça m'a appris à me battre aussi, à avoir un peu plus confiance en moi* » (Etudiante, classée à 15, 26 ans). Avoir une bonne estime de soi signifie être conscient de ses forces et de ses vulnérabilités, s'accepter soi avec son identité propre : « *J'avais tendance à me sous-estimer, je pense.* » (Joueur de 36 ans, chef d'entreprise, classé à -4/6). Une haute estime de soi est associée à une plus grande confiance et une tendance à se présenter de façon valorisante, à contrario un manque d'estime de soi est illustré par des hésitations, un manque de précision dans la connaissance de soi et une tendance à se dévaloriser (Setterlund & Niedenthal³, 1993).

Dans les discours, les joueurs semblent convenir que cela se construit au fil des épreuves, à tout âge :

« J'étais une petite fille timide pas sûre de moi, je manquais beaucoup de confiance et ça m'a permis de le dépasser à travers le tennis ...J'ai appris à gagner, j'ai appris à être fière de gagner. Ce que je ne faisais pas avant ...ça

¹ Goleman, D. (1997) *L'Intelligence émotionnelle*. Paris : éd. Robert Laffont.

² Andre, C. & Lelord, F. (2002) *L'Estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris: Odile Jacob (édition de poche).

³ Setterlund, M.B. & Niedenthal, P.M. (1993) Who Am I? Why Am I here? Self-Esteem, Self-clarity, and Prototype Matching. *In: Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 769-780.

m'a vraiment donné du punch, de la confiance, en plus j'y ai trouvé beaucoup de plaisirs. » (Joueuse, 58 ans, relieuse).

C'est un monologue que le joueur entretient avec lui-même, selon son tempérament et son caractère et qui sera d'autant plus profitable que le contenu est positif (Duclos¹, 2000). Les joueurs notent qu'un capital confiance est nécessaire pour progresser :

« Quand on fait un bond important c'est stimulant...c'est stimulant...ça donne confiance...si on se sent confiant en ces moyens, on augmente de 100% son potentiel » (Classé à -4/6, 77 ans, ingénieur, chef d'entreprise).

Cette confiance peut s'acquérir dans l'obtention de résultats probants (motivation extrinsèque), ou bien par la sensation d'avoir atteint une maîtrise (motivation intrinsèque) : *« Une certaine confiance en soi, c'est se battre avant tout avec soi-même... en se maîtrisant »* (Classée à 15, 26 ans). C'est en quelque sorte l'acquisition de la faculté de croire en soi, en ses capacités mentales, physiques, tactiques et techniques *« Au collègue j'étais timide et tout...j'ai appris à m'exprimer, à avoir confiance »* (classée à 4/6, 20 ans).

L'expression « se forger un mental » est souvent galvaudée par les journalistes, car elle est souvent liée à des considérations morales. Néanmoins Yanick Noah, dans son livre *« Secrets »*, réhabilite cette notion (Noah², 1997). Et nous l'emploierons ici car elle est mentionnée par certains joueurs interrogés :

« J'étais assez timide quand j'étais petit...ça m'a forgé un peu dans ma tête...J'étais volontaire, et pour réussir il faut de la personnalité et du caractère. Il ne faut pas se laisser aller. » (Classé à -4/6, 36 ans, chef entreprise).

Nul doute que cette notion renferme d'autres traits psychologiques, comme l'affirmation de soi dans le souci de se positionner face à autrui, la persévérance en demeurant constant dans son projet malgré les déceptions, la volonté en jouant et en se battant jusqu'au bout de la partie, le dépassement de soi en allant au-delà de ce que l'on croit être ses limites...autant de variables que l'on retrouve dans les extraits d'entretiens. Si les filles et les garçons ressentent les mêmes émotions, il semblerait que les filles les reconnaissent et les expriment mieux (Braconnier³, 2000) :

« Il y a toujours en tennis un mental hyper important...je suis plus de l'intérieur...je me suis servie de la théorie pour me l'appliquer et pour essayer de sentir les choses...une concentration...de croire en soi...que l'on se fasse violence... » (Classée à 3/6, 36 ans).

¹ Duclos, G. (2000). *L'Estime de soi, un passeport pour la vie*. Paris : éd. Hopital Sainte-Justine. Cité dans la formation mentale du jeune joueur, *Document n°9*, Fédération Française de Tennis (2002).

² Noah, Y. (1997). *Secrets*. Op.cit. Paris : Plon (J'ai lu).

³ Braconnier, A. (2000). *Le Sexe des émotions*. Paris : Odile Jacob.

3.3.3 SE FIXER DES OBJECTIFS ET PLANIFIER SON ACTION

Se fixer des objectifs ou des repères sont des opérations souvent mises en jeu pour progresser, sous forme de défi à soi-même (**Annexe 4**). Dans le cas du classement en tennis, les repères sont concrets et semblent être une première étape : « *J'avais dans la tête d'être « 0 »...c'est un mini summum...un mythe* » (Classé à 0, 40 ans). Le souci du classement est très présent, ces références sont une fierté :

« Si bien que l'on avait peu de chance contre les premières séries. D'ailleurs, une année après, j'étais en finale du tournoi de Toulon, j'avais battu à l'époque Pilet qui était n° 6 » (Classé à -4/6, médecin, 85 ans).

Dans d'autres cas, intégrer la meilleure équipe du club est un objectif :

« Et puis, j'avais un rêve, être dans l'équipe une. J'aime bien les challenges, avoir des objectifs, et me battre pour les atteindre » (Classée à -15, dans un club prestigieux de centre-ville, 48 ans).

Mais au delà, ce sont bien des opérations intellectuelles ou mentales, jugées comme telles, qui sont déployées. Le je, ou l'investissement personnel dans l'envie de réussir, marquent bien dans les discours cette maîtrise du pilotage de son action. De nombreux auteurs en psychologie considèrent aujourd'hui que les buts qu'un individu se fixe constituent les déterminants majeurs de ses conduites (Nuttin¹, 1980). Après avoir accompli une action, l'individu compare les résultats obtenus aux objectifs qu'il s'était fixés, ce qui l'amène, selon le cas, à stopper l'action, à la poursuivre ou à la modifier :

« On se donne un but...avec l'âge on acquiert une maturité mentale et tactique...Ce n'est pas exploitable autrement que par une direction très personnelle...on gère ça...c'est un problème intellectuel à gérer...il faut essayer de se définir des critères... » (Joueur âgé de 77 ans).

Les processus de sélection de buts sont complexes et sont liés à la motivation (Karoly², 1993). On peut ainsi distinguer des buts socialement déterminés, notamment par le fait de pouvoir se comparer aux autres, en atteignant le meilleur niveau possible. On retrouve ce but à atteindre quelque soit la classe sociale d'appartenance, le genre ou le niveau de formation initiale atteint:

« Mon seul objectif a été d'avoir ma place dans l'équipe une...A l'époque, j'avais une émotion extraordinaire, les dimanches avec les matchs par équipe, c'était un truc. C'était un rêve un peu inaccessible. Enfin quand tu es enfant c'est un rêve un peu inaccessible. Et mon objectif c'était avoir ma place dans cette équipe, et jouer pour le club. Avec tout ce que cela sous-entendait avec le public. C'est aussi le côté un peu cabotin. » (Classé à -4/6, d'origine sociale favorisée, études supérieures).

¹ Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses Universitaires de France.

² Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. In: *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.

« Mon objectif, c'était d'aller plus loin, encore plus loin au tennis...C'est une expérience qui est acquise sur le terrain » (Classé à 15/4, d'origine modeste, brevet).

Les buts librement déterminés ont tendance à stimuler l'engagement et la notion de plaisir sinon de jouissance. Cette capacité à se fixer ses propres objectifs semble indépendante du niveau de classement atteint, et du niveau de formation initiale, mais par contre est peu soulignée chez les femmes, et chez les plus jeunes.

« Même si je descends, je joue, ça m'amuse... maintenant depuis une dizaine d'années, c'est de faire courir l'adversaire qui me (rires)...et, euh...j'ai l'impression que je peux encore progresser sur certaines choses...c'est quand même incroyable...donc, progresser sur la technique du jeu, apprendre des choses...tu passes d'un coup droit que j'ai toujours eu à un coup droit de plus en plus lifté... et c'est ça qui m'amuse...d'ailleurs, d'apprendre, d'y arriver quoi...à changer la technique de jeu...Et de temps en temps, ça marche bien, c'est sympa... » (Classé à -4/6, 53 ans).

« Pour moi le tennis c'était une détente, c'était un jeu, je ne voulais pas...je n'ai pas dit que j'aimais perdre...ce n'est pas ça. Perdre ou gagner, cela m'était absolument indifférent. Donc je ne me suis jamais rendu malade sur un terrain ou un tournoi de tennis pour dire que je fasse cette perf, ou que je gagne ce match...Moi, je préfère faire un joli coup, même si je perds » (Classé à 15, 58 ans).

Par contre chez les plus jeunes, des buts de compétition très marqués génèrent de l'anxiété, sinon une charge émotionnelle difficilement supportable. Est-ce le fait d'être contraint par un environnement plus exigeant pour obtenir des résultats probants, famille, système de sélection? Toujours est-il que c'est un état psychologique dommageable sur leur efficacité personnelle, sur leur estime de soi, et la persistance à poursuivre un effort, que les psychologues nomment « *Burnout* » (Thill & Fleurance¹, 1998) :

« Je crois que je n'étais pas trop compétiteur en fait... d'ailleurs j'ai repris il n'y a pas longtemps, et ce que j'aime bien en corpo c'est qu'on rigole, on va boire un coup après avec les copains...J'ai un peu peur de la compétition, j'ai peur de perdre et de gagner par moment » (33 ans, classé à 4/6, deux parents qui jouent, une sœur ayant été première série).

Un moyen de s'en sortir, consiste à adopter une stratégie « d'auto handicap » et de redéfinition d'objectifs, permettant au joueur de moins ressentir un sentiment d'incompétence ou d'impuissance (Leary², 1986).

« C'est frustrant parce que t'arrives, tu butes dans un mur, tu te dis je suis à mon degré d'incompétence...je ne peux pas aller plus haut, à 15/3 j'ai bien senti que je butais dans un mur...quand je voyais les mecs que je rencontrais, je...Robert ce n'est pas ça...et là c'est frustrant. Mais quand tu te le prends après,

¹ Thill, E. & Fleurance, P. (1998). *Guide pratique de la préparation psychologique en sport*. Paris: Vigot.

² Leary, M.R (1984). The Impact of interactionnal impediments on social anxiety and self-presentation. In: *Journal of experimental and Social Psychology*, 22, 122-135.

tu te dis, ben c'est comme ça...alors trouve- toi de l'imagination, pour faire ...pour que tu emmerdes quand même ces mecs-là...pour que tu ne sois pas le dernier des couillons...c'est, c'est vraiment dans ta tête, c'est ...c'est formidable, parce que tu as toujours l'impression que tu peux t'en sortir... tu te dis non...là, je bute...terminé. Et puis tu te dis, on ne sait jamais...tiens je vais voir, je vais refaire un truc... » (Classé à 15/2, 67 ans).

Pour synthétiser sur cet aspect très présent dans les discours, le facteur classement peut s'avérer être une aide, non seulement comme un but à atteindre, mais aussi comme moyen de repère de ses progrès et de ses apprentissages. Ce discours est plus présent chez les garçons. L'obtention d'un classement en tennis, à l'aide de victoires probantes est un repère concret et semble être une première étape. « *C'est jouissif de savoir que l'entraînement paie* ». Par contre, nous avons pu repérer le bricolage possible, dans la définition de buts variés et la libre détermination et planification de son action. Ce qui a un impact non négligeable dans le degré de motivation et d'engagement dans l'activité. Ce processus est librement ordonné par l'individu lui-même. C'est une énergie déployée pour se fixer d'autres objectifs ou repères, autres que le classement. Ce sont des opérations intellectuelles ou mentales. Le joueur recherche la plus intéressante, la stratégie de l'auto handicap peut être un de ces moyens. Ce qui distingue un sujet habile d'un autre, c'est sa capacité à faire des choix, qui seront d'autant plus efficaces et moins coûteux psychologiquement qu'ils seront librement déterminés.

3.3.4 L'ACQUISITION DE SAVOIR-FAIRE OU DE TECHNIQUES

Le joueur doit s'adapter en permanence aux contraintes de son espace d'action, il est primordial que le pratiquant se renseigne en permanence sur la nature et l'état de ces contraintes. Non seulement, le joueur doit pouvoir les percevoir et les identifier pour en tenir compte, mais la plupart du temps, la situation sportive étant en perpétuel changement, il doit pouvoir prévoir leur évolution, c'est à dire savoir à quel type de contraintes il aura à faire face dans les instants qui suivent. Cette interaction permanente suscite sans cesse des observations par rapport à des actions qui engagent le joueur.

L'analyse technique pour identifier et réaliser

Cette partie du discours des joueurs renvoie à l'action. L'emploi des verbes d'action « *Mettre, frapper, renvoyer, servir, geste, renvoyer, taper, ...croiser* » est significatif. Ce n'est pas étonnant, la pratique du tennis est d'abord affaire de mouvements. Ce sont les actions nécessaires pour un meilleur rendement dans la maîtrise technique du corps, autant au niveau tactique, mécanique, que dans la vitesse d'exécution :

« Il fallait que je frappe fort sur son coup droit, c'est en croisé, parce qu'il frappe très fort croisé sur le coup droit, donc il fallait recroiser derrière et ça c'était une bonne tactique à mettre en place... » (Classée 4/6, 36 ans).

« Progresser sur la technique du jeu, apprendre des choses, tu passes d'un coup droit que j'ai toujours eu à un coup droit de plus en plus lifté si, c'est évident je change de prise sans arrêt pour essayer de l'avoir... » (Classée 5/6, 47 ans).

On acquiert une maîtrise technique et tactique:

« Depuis tout petit, il arrivait à casser son jeu, il se mettait à frapper beaucoup et puis tout d'un coup il faisait un amorti, ou une balle chopée sur laquelle l'autre faisait la faute. » (Classée à 15, 26 ans).

Le vocabulaire est très souvent technique et précis : droit, balle, main, jambe, tête. Cette partie du discours renvoie à des précisions techniques : prise, coup droit, revers, service, smash, technique, geste, lifter, choper, et des considérations de jeu tactique : jeu, amortie, lob, mener, surprendre. Le facteur vitesse est mis en valeur par une référence plus importante aux marqueurs temporels (tôt, vite, avec un hki2 de 23). « *Ce qui est important, c'est la vitesse de réaction, et ça c'est une qualité...* » (Classée -15, 48 ans).

Cette référence à la technique semble nécessaire pour expliquer son parcours de tennis.

S'appuyer sur des éléments techniques est un moyen d'expliquer comment on agit, pourquoi et comment on l'a fait. La description technique n'est pas seulement descriptive. Elle est à mettre en liaison avec des intentions tactiques, ou sur les modes opératoires employés.

Verbatim caractéristique repéré par le logiciel Alceste

Identifier		Réaliser	
Mouvements Position du corps localisation	Termes techniques	Stratégie Tactique	Manière de faire
droit+(43,71,73.54) main+(25,78.13, 50.09) jambe+(17,73.91,30.44) gauche+(13,76.47,24.82) droite+(10,83,71.67,73.54) œil(12,75,22.05) bras(8,66.67,11.50) epaule+(5,100,15.35) ligne+(11,73.33,19.32)	balle+(126,70, 217.10) coup+(112,71.79,201.01) prise+(26,76.47,50.03) revers(89,81.65, 200.78) service+(36,70.59,59.44) techn+(64,66.67,95.55) coup_droit(24,92.31,64.96) volee+(24,75,44.41) lob+(13,100,40.05) smash+(17,94.44,47.68) lifte+(15,78.95,30.49) mouvement+(9,90,23.14)	jeu+(107,65.24,157.31) joueur+(93,45.15,51.49) tactique+(40,75.47,75.65) men+er(14,87.50,34.34) set+(17,62.96,21.66) attaque+(6,85,85.71,14.13) tole+(6,100,18.43) amort+ir(11,73.33,19.32) arrach+er(4,100,12.27) arriv+er(67,38.51,19.61)	mettre.(72,87.50,60.16) frapp+er(20,83.33,45.08) servir.(29,69.05,45.54) geste+(26,63.41,33.88), renvo+yer(17,70.83,27.93) tap+er(20,60, 23.38) courir.(20,54.05,17.57) crois+er(7,87,17.11)

Nota :

L'adjectif **droit** souvent associé à coup, à œil et à service, a été employé 43 fois dans cette partie du discours pour 60 fois de l'ensemble, c'est-à-dire 71.67% avec un khi2 de 73.54.

Le mot **balle** employé le plus souvent au singulier a été souvent associé, à bonne, à placer et taper, a été employé 126 fois sur 180, c'est-à-dire 70% avec un khi2 de 217.10

Le mot **jeu**, souvent associé à tactique, sens, lift, regarder et prise a été employé 107 fois dans cette partie du discours sur un ensemble de 164, c'est-à-dire 65.24% avec un khi2 de 157.31

Le verbe **mettre** souvent associé à absolument, style et observation, a été employé 72 fois avec un khi2 de 60.16.

3.4 ACQUISITION D'UN SAVOIR REFLEXIF RELIANT PRATIQUE ET THEORIE

Les joueurs de tennis cherchent à atteindre leurs objectifs et à augmenter leur estime de soi. Nos parents, nos pairs, les médias, l'école contribuent quotidiennement à édifier et à façonner nos attitudes en nous apportant des informations sur la manière d'opérer. Cependant des expériences, avec un retour réfléchi sur ses actions, peuvent amener à des changements d'attitude face à la connaissance ou à la manière de faire. C'est souvent à partir d'une évaluation d'événements vécus, qui nécessitent un questionnement et des mises en relation que le chemin adopté s'avère alors le plus efficace :

« On peut toujours apprendre... Et c'est ça qui m'amuse d'ailleurs, d'apprendre...d'y arriver quoi, à changer la technique de jeu, et de temps en temps ça marche bien. » (Classé à -4/6, 53 ans).

3.4.1 SAVOIR FAIRE UN RETOUR SUR SOI

Il s'agit ici, pour les joueurs, de passer d'une compréhension spontanée de l'expérience immédiate à une compréhension distancée, qui rend leur expérience productrice de savoirs. Ce travail réflexif permet de tirer de son expérience des règles d'action ou des principes. Cette démarche de formation transforme les expériences antérieures en rendant plus efficace sa pratique ultérieure, une démarche praxéologique en quelque sorte.

« C'est comme l'essai erreur, on essaie de ne pas refaire les mêmes erreurs...ce n'est pas un objectif, c'est peut être une volonté... », (Etudiante, 20 ans).

« Accepter de se critiquer, de dire je n'ai pas été bon et puis remettre ça, remettre son travail sur le tas c'est important... », (Enseignant, 36 ans).

« J'essayais de comprendre pourquoi là, pourquoi j'avais perdu, est-ce que c'était de ma faute ou celle du joueur adverse. Je crois que c'est important de faire la différence entre ça. » (Enseignant, 38 ans).

Tout sportif engagé à un moment ou à un autre associe la pensée à la recherche du sens ou de la signification. L'individu qui réfléchit, essaie soit de découvrir le sens de quelque chose, soit de donner un sens personnel à quelque chose. Dans l'un ou l'autre cas, l'individu exerce une activité mentale qui vise à comprendre ses expériences, en utilisant des connaissances déjà acquises et de nouvelles informations recueillies dans l'environnement selon « *un processus holistique* » par lequel nous manipulons mentalement des intrants

sensoriels et des données provenant de notre mémoire dans le but de formuler des pensées, raisonner ou juger (Beyer¹,1987). Ce sont ces opérations mentales que les joueurs de tennis mettent indiscutablement en action et nous restituent ici dans leurs discours, avec souvent beaucoup de difficulté pour l'exprimer :

« Si tu sais frapper la balle dans n'importe quelle position et n'importe quel effet, à partir de là, c'était beaucoup de phases de jeu où on travaillait la tactique, la tactique de jeu...Voilà, ouais, ce n'était pas pour de la technique, c'était pour essayer tactiquement de pouvoir... ». (Classé à 4/6, 38 ans).

Le joueur doit s'adapter en permanence aux contraintes de son espace d'action, il est primordial que le pratiquant se renseigne en permanence sur la nature et l'état de ces contraintes. Et la situation sportive étant en perpétuel changement, il doit pouvoir prévoir, anticiper, c'est-à-dire savoir à quel type de contraintes il aura à faire face dans les instants qui suivent :

« Il varie beaucoup son jeu, si on peut parler d'un joueur tactique, c'est un peu ça. Il a des carences techniques, mais il sait les adapter dans son jeu. Ce n'est pas une très grande puissance de coups, et il le compense soit par des amorties, jamais la même balle, et je le trouve assez tactique. » (Classée à 15, 26 ans).

3.4.2 SAVOIR OBSERVER, COMPARER, IMITER

Un savoir-faire important : le coup d'œil

L'importance du coup d'œil est inscrite dans la logique interne de l'activité tennis. C'est le moyen de déceler des informations, les décoder, et se les réapproprier.

« Ca vient du moment que tu as les bases techniques, après ça vient, et puis c'est l'œil, c'est l'œil. » (Classé à 4/6, 38 ans).

Le joueur doit pouvoir percevoir et identifier visuellement les informations émises par le joueur adverse, afin d'en tenir compte :

« Celui qui court, il a besoin de savoir avant que l'autre tape, il a besoin au moment où l'autre amorce le geste, il faut qu'il ait bien photographié le geste inconsciemment...Je ne sais pas...ça se passe tout seul. » (Classée 15/2, 59 ans).

Les interactions motrices dans le jeu de tennis se révèlent très riches en informations disponibles, le sujet, dans son apprentissage sportif doit donc rechercher la plus intéressante (Gibson²,1979). Cela est d'autant plus vrai dans des tâches d'« *anticipation coïncidence* » comme le tennis où la perception et le traitement des

¹ Beyer, B-K. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon Inc.

² Gibson, J-J. (1979). *The Ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.

informations sont souvent décisifs dans le gain du point (Bouchard¹, 1998). Il n'est pas alors étonnant de voir apparaître des fragments de discours évoquant les stratégies perceptives déployées par les joueurs, même si ce n'est pas toujours explicite. Les mimiques, les hésitations ou métaphores, viennent dans cette partie du discours, souvent à la rescousse de la verbalisation : « *On m'a toujours dit, que j'avais des qualités, j'avais un œil qui va très vite...* » (Classée -4/6, 31 ans).

Les phénomènes perceptifs sont complexes, notamment dans la différenciation des sources d'information en fonction de l'expertise (Ripoll & al², 1995 ; Temprado & Montagne³, 2001 ; Bonnet & Lestienne⁴, 2003). Une thèse récente de Jean-Christophe Flotat a bien montré comment le joueur débutant comme l'expert a intérêt à organiser son déplacement avant que la balle ne soit « sur lui », il doit donc prendre des informations sur la balle suffisamment tôt (Flotat, Gelebart & Keller⁵, 2002). En fait, ce que les joueurs constatent le plus souvent empiriquement, avec des théorisations parfois fausses ou très globales, c'est l'importance de la perception pour comprendre le jeu en vue d'anticiper.

« *L'œil on l'a ou on ne l'a pas...quoi...c'est pour ça qu'il y a des joueurs qui s'entraîneront beaucoup, ...euh...il y en a quand même pas mal qui ne pourront pas monter ...euh...trop, trop, haut... tous les négatifs ont ce sens inné, là...justement, ils voient la balle plus vite que les autres...donc, c'est sur ça que se fait la différence...ils sont capables de savoir où elle va...d'anticiper...* » (Classé -4/6, 20 ans).

Savoir identifier et comparer

Dans l'apprentissage, la pratique appelle la théorie, et vice versa, pour être testée et affinée, faute de quoi elle tourne en rond. L'expérience est enrichie et est relancée par la réflexion et toutes deux participent à ce phénomène de maturation et de conscientisation sans lequel il n'est pas de prise en main réel du pilotage de ses actions :

« *En essayant de décomposer les mouvements...c'est quand même, bon, c'est une construction assez simple de jouer au tennis...si on observe bien, et si ensuite on essaie de mettre en œuvre...* » (Classé à 15/4, 70 ans).

« *C'est un problème intellectuel à gérer...il faut essayer de se définir des critères...* » (Chef d'entreprise, 77 ans).

¹ Bouchard, L-J. (1998). New frontiers in visual search: an exploratory study in live tennis situations. In: *Research Quarterly for exercise and Sport*, 69, 3, 290-296.

² Ripoll, H., Kerlirzin, Y., Stein, J-F. & Reine, B. (1995). Analysis of information processing, decision making, and visual strategies in complex problem solving sport. In: *Human Movement Science*, 14, 325-349.

³ Temprado, J-J. & Montagne, G. (2001). *Les Coordinations perceptivo-motrices. Introduction aux approches écologique et dynamique du couplage perception-action*. Paris : Armand Colin.

⁴ Bonnet, C. et Lestienne, F. (2003). *Percevoir et produire le mouvement*. Paris : Armand Colin.

⁵ Flotat, J-C ; Gelebart, E. et Keller, D. (2002). Regarde ta balle. In : *Revue EPS n° 293*, (janvier-février), 65-70.

« Ce que je conseillerais aux gens c'est de regarder, et puis de comprendre pourquoi un coup est efficace et pourquoi un autre non...d'adapter ces observations à son style de jeu, mais ça c'est dur de faire ça à 15 ans. C'est plus facile à 36. » (Classé à 4/6, 57 ans).

A l'évocation de ces quelques extraits, on comprend l'emploi important des mots suivants dans les entretiens.

Verbatim repéré par le logiciel Alceste

Manière d'apprendre
regard+er (63-64.29-86.89) voir. (132-38.37-41.39) observat+ion(8-88.89-20.12) œil(12,75,22.05) , image+(7-100-21.51) apprendre.(77-43.26-36.20) comprendre.(24-63.16-30.95) essa+yer(48-45.28-25.61) Imit+er (13- 86.67- 31.34)

Savoir voir et observer

Le joueur de tennis apprend en jouant, mais aussi en observant le comportement d'autrui, et est souvent amené à copier et à reproduire un geste technique ou une tactique jugés efficaces.

Dans le champ perceptif qui s'offre à lui, le joueur sélectionne un petit nombre d'informations pertinentes parmi le large éventail des informations possibles. L'estimation sera d'autant plus difficile que la balle aura de l'effet et que sa trajectoire sera imprévisible et rapide. Les qualités mentales requises dans cette anticipation perceptive sont l'identification et l'interprétation (Gregory¹, 1966 ; Berthoz², 1997). L'identification et l'interprétation de la trajectoire d'une balle se fondent sur la comparaison entre les informations du moment et la représentation des données comparables conservées en mémoire et recueillies dans des situations similaires :

« Quand je regardais, je regardais la technique...non, ce qui m'intéressait c'était de voir souvent un joueur dans un match...Et j'essayais de voir ce qui se passait dans sa tête. Parce que le geste est pratiquement accessoire, le geste n'est jamais que le prolongement d'une intention. L'intention me paraissait toujours beaucoup plus importante que le geste. » (Classé à -4/6, 38 ans).

Observer c'est à la fois un instrument d'analyse du jeu lui-même, mais un enjeu de savoir et de pouvoir pour l'apprenant. D'autre part savoir observer, c'est sélectionner, fixer et gérer son attention sur les informations pertinentes. C'est une compétence parfois acquise dans sa formation initiale :

¹ Gregory, R-L. (1966) *L'Oeil et le cerveau*. Paris : Hachette.

² Berthoz, A. (1997) *Le Sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.

« Et puis en regardant jouer les autres, je me suis aperçu comment il fallait faire pour la remettre tranquillement dans le terrain. En revers en particulier que je ne savais pas trop faire à l'époque...Ce que je conseillerais aux gens c'est de regarder, et puis de comprendre. Il suffit de regarder, j'ai appris à faire un revers en regardant. J'ai mis un certain temps à comprendre qu'il fallait un poignet ferme. C'est comme ça... » (Classé à 4/6, 57 ans).

Savoir observer peut être un fort levier de motivation et peut représenter un moyen d'auto apprentissage :

« J'ai appris beaucoup en regardant beaucoup les grands joueurs. Des heures, des heures, je ne bougeais pas, je regardais bien. Et c'est comme ça que j'ai appris la technique, en regardant, comment les joueurs jouaient, comment ils se préparaient...Je regardais, je regardais beaucoup...et ça, ça me motivait. C'est une motivation très, très grande. » (Classé 0, 36 ans).

Savoir imiter

Le joueur de tennis apprend en observant le comportement d'autrui, et parfois il est amené à le copier et à l'imiter. Gabriel Tarde a depuis longtemps montré le caractère dynamique et sélectif du processus d'imitation (Tarde¹, 1890). En imitant, l'apprenant opère une sélection des informations, les compare avec d'autres, les organise en schèmes par la structure commune à une catégorie d'actions (Bandura², 1994). Il cherche ensuite à les appliquer, à les mettre à l'épreuve ce qui conduit par ce travail intérieur à élaborer une action. De nombreux ouvrages techniques, rédigés par d'anciens bons joueurs, insistent sur cette forme d'apprentissage. Processus qui mérite une analyse plus fine. Dans l'étude des processus d'imitation, les travaux d'Albert Bandura retiennent notre attention. Ses travaux aboutissent à la théorie de l'apprentissage social : « *Social learning theory* ». Ils soutiennent que le rôle des processus d'attention, de rétention et de motivation sont essentiels. L'attention nous permet de sélectionner ce qu'il convient d'observer, et elle est plus ou moins « motivée » par son environnement proche (valeurs, affectivité,...). Cette attention sélective nous permet d'observer et de repérer les informations pertinentes. Pour être efficace, le modelage doit se fonder sur des répétitions qui vont construire une « image durable » ou des représentations de ce qu'il y a à faire.

Enfin les processus motivationnels jouent un rôle important dans la répétition et l'acquisition. Le sujet peut se fixer ses propres buts et les récompenses qu'il s'attribue par auto renforcement (Bandura³, 1997) :

¹ Tarde, G. (1890). *Les Lois de l'imitation*. Paris : éd. Alcan.

² Bandura, A. (1994). *L'Apprentissage social*. Bruxelles : éd. Mardaga.

³ Bandura, A. (1997). *Self efficacy : The exercise of control*. New York: Freeman.

« *J'apprends énormément par mimétisme, c'est-à-dire que dès que je vois un geste que ce soit à la télévision ou sur un terrain, j'arrive à le reproduire assez facilement. Etant petit, j'arrivais à reproduire très vite les gestes. Et j'ai appris, énormément de chose comme ça... Dès que quelque chose me plaît, j'essaie de le reproduire tout bêtement, je me dis « tiens, son bras passe par là, par là, ...ça donne ça »... Bon au début c'est un peu grossier, et petit à petit on dégrossit et puis on commence à trouver les détails. » (Etudiant, 23 ans, 15/4).*

L'apprentissage par imitation est un phénomène d'imprégnation de sollicitations culturelles, cela peut être par exemple, l'influence de modèles médiatiques, le joueur essaye alors de le restituer en action :

« *C'était Connors...je me rappelle d'essayer de l'imiter à cette époque là, parce que ça devait être l'époque où il revenait sur les terrains...Et je me rappelle essayer de l'imiter, de jouer en face de la grande sœur et puis de l'imiter avec les effets quand il prenait les balles...» (Classé 5/6, 25 ans).*

Certains spécialistes des apprentissages socio-cognitifs dans le sport, soulignent le rôle activateur et fonctionnel de l'imagerie aux différents niveaux de la conduite humaine (d'Arripe-Longueville¹, 1998). Ainsi l'image d'un modèle exercerait un effet motivationnel en termes de production de réponses orientées par un but, ou d'activation par l'affectivité, et enfin un effet sur les activités cognitives en termes d'habileté à reproduire ou de stratégies d'action (Hall, Toews & Rodgers², 1990). On peut penser que c'est ce genre de démarche cognitive qu'opère ce joueur :

« *On essayait d'imiter comment elle servait, on essayait d'imiter la façon de...d'être sur le terrain...tu vois, rien que les épaules hautes...tu vois...je me souviens de l'avoir fait ... » (Classée à -4/6, 31 ans).*

Piaget (1974³), Wallon (1941⁴), Vigotsky (1985⁵), Bruner (1983⁶), Leontiev (1974⁷), tous les psychologues en général s'accordent pour signaler le rôle fondamental des conduites imitatives dans le développement cognitif de l'enfant, et la part importante qui revient aux incitations du milieu proche.

¹ D'Arripe-Longueville, F. (1998). *Contribution à l'identification de processus cognitifs et de mécanismes interactifs impliqués lors de l'acquisition en dyade d'une habileté motrice complexe*. Thèse de doctorat, Paris5.

² Hall, C., Toews, J. & Rodgers, W. (1990). Les Aspects motivationnels de l'imagerie en activités motrices. In: *STAPS*, 22, 27-32.

³ Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁴ Wallon, H. (1941). *L'Evolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.

⁵ Vygotski, L-S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : éditions sociales

⁶ Bruner, J-S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁷ Leontiev, A. (1974) *Activité, conscience, personnalité*. Paris : éd. du Progrès.

D'où la référence au proche comme phénomène d'imitation, sinon d'identification dans un premier temps semble être une étape importante pour progresser, et acquérir des compétences :

« Il y a eu beaucoup de mimétisme, bon c'est souvent comme ça, mais mon père courait partout...alors je courais partout...il avait un revers dégoûtant, j'ai un revers qui s'améliore, mais qui était dégoûtant » (classée à 3/6, fille d'un ancien professionnel de football).

C'est l'occasion d'observer, de regarder autrui, qui peut être le point de départ d'une action, d'une motivation et surtout d'un processus cognitif plus élaboré (Doise et Mugny¹, 1981). C'est ce que semble illustrer l'extrait de l'entretien suivant :

« Alors je me suis amusé à regarder ça...et puis après, j'ai vu des joueurs quand même qui était plus fort et ...je me disais, on va essayer de faire comme eux. » (Classé à 15, 58 ans).

Si la manière de procéder par imitation est précisément verbalisée par certains joueurs, pour d'autres, l'explication est beaucoup plus difficile. Ils sentent qu'il y a bien une importance dans la manière d'imiter, que ça fonctionne car ils l'ont éprouvée sur le terrain. Quant à expliquer la manière de faire, c'est moins évident. Les raccourcis, les hésitations, les difficultés à s'exprimer avec des phrases cohérentes sont ici patentes dans l'extrait suivant :

« Oui moi, c'est à l'imitation si tu veux, parce que j'avais, si tu veux,...tu vois, un champ de vision assez large de façon à ce que tu...je te dis...peux voir, et la balle et le joueur, et voir où la mettre après... » (Classée à 15/2, 57 ans).

La référence à un modèle

L'aspect spectaculaire, esthétique, la recherche d'un style, admirer la technique de bons joueurs sont des aspects importants dans les récits des joueurs de tennis. C'est la référence à un modèle que l'on va chercher à imiter. C'est une mobilisation par un objectif connu, visible, mais celui-ci est incarné, porté par une autre personne.

Verbatim repéré par le logiciel Alceste

Modèle et style de jeu	Moyens
Mac Enroe(17-94.44- 47.68) Borg(18-75- 33.19) Connors(8-88.89- 20.12), style+(13-72.22- 22.16), beau+(22-51.16- 16.65),	bouquin+(9-81.82- 19.49) modèle (12-63.16-15.34) copie (4-100-12.27)

¹ Doise, W. & Mugny, G. (1985) *Le Développement social de l'intelligence*. Paris : inter-éditions.

Ce type d'élément est sans nul doute porté par des éléments affectifs dans la recherche d'identification. On veut apprendre quelque chose d'une personne parce qu'on l'admire, qu'on la respecte, ou que l'on veut être comme elle : « *Bernard, c'était l'idole régionale...un modèle technique, un modèle de jeu et une correction exemplaire* ». Cette personne va jouer alors, qu'elle en soit consciente ou non, le rôle d'un "modèle". Dans ce processus identificatoire, l'image du champion retransmis par les médias peut remplir le même rôle.

« *Le modèle c'était Borg, on mettait d'abord la balle dans le court. Avant d'apprendre à faire une volée, on apprenait à mettre la balle dans le terrain en coup droit et en revers...* ». (Classé à -15, 31 ans).

Il y a là un autre type de motivation et de mobilisation d'énergie. Cela peut s'apparenter dans la prime jeunesse au schéma type des récits mythiques où le héros affronte des obstacles successifs, en venant à bout de ses adversaires (Duret¹, 1993).

« *Mon modèle c'était Chris Evert...je me souviens au moment de Roland Garros quand on jouait dans la rue...on essayait d'imiter comment elle servait, on essayait d'imiter la façon de...d'être sur le terrain.* » (Classée à -4/6, 31 ans).

L'identification à des champions est ici valorisée, et peut servir de modèle à copier ou imiter. Si beaucoup de bons joueurs sont mentionnés, il est vrai que Borg, Connors, Mac Enroe ont laissé plus de traces dans les souvenirs des joueurs interrogés. L'imitation d'un modèle en jeu sur le terrain ou à la télévision ou à travers des ouvrages techniques et des photos intéresse tous les joueurs :

« *Avec mon mari, on a acheté des bouquins, et moi j'étais fan de Connors...J'adorais ce joueur...J'ai pris des bouquins, et j'ai appris comme ça. J'ai la technique à moi. J'ai fait des revers à deux mains, c'était inné comme ça, et je me sentais à l'aise.* » (Classée à 15/1, 47 ans, a commencé tardivement après la pratique de nombreux sports).

On retrouve bien dans cette partie des entretiens, l'évocation de certaines compétences mises en avant par Georges Le Meur avec les néo-autodidactes. C'est la capacité à se débrouiller, à savoir se servir des moyens à portée de main, s'ajuster aux événements, profiter d'un réseau de ressources, et faire appel à des connaissances théoriques (Le Meur², 1998).

« *J'ai l'impression d'avoir appris tout seul. Quand j'étais très jeune, j'avais un Marabout Junior, quelque chose comme, un livre de ce format là. Tout petit, je me souviens de l'avoir lu... il y avait des épreuves à faire. Toujours au mur, réussir cent coups droits de suite. Oh, oui, pour moi*

¹ Duret, P. (1993) *L'Héroïsme sportif*. Paris : Presses Universitaires de France.

² Le Meur G. (1998) *Les Nouveaux autodidactes. Néoautodidaxie et formation*. Lyon : Chroniques sociales ; Québec : les Presses de l'université Laval.

vraiment, c'est ça le Marabout et le mur (Rires). Tout seul, enfin pour moi ça a été tout seul (...) Mon père de temps en temps, il me donnait quelques conseils. » (Chef d'entreprise, classé à 4/6, 46 ans).

Même les joueurs âgés de vingt à trente ans, ayant un très bon classement, revendiquent une formation autonome où ils ont appliqué des préceptes personnalisés. Certes, ils ont été pris en charge par une structure de formation à un moment ou à un autre de leur parcours, école de tennis, entraînement, bourses départementales ou régionales, etc. Cela ne les empêche pas pour autant d'affirmer des prises de pouvoir dans leur formation. L'entretien suivant est éclairant :

« Puis je me suis documentée, en observant les autres jouer en tournoi ou comme tout le monde à la télé... je revois ce que j'ai vécu en match, et à un moment donné j'ai remarqué que je m'étais vraiment préparée pour un championnat et vraiment à la fin de matches j'en ai conclu...que le fait de s'entraîner, j'ai vu une différence...je l'ai écrit et tout...et du coup c'était, ce que je dois faire maintenant... » (Classée à 4/6, étudiante, 20 ans).

3.4.3 SAVOIR PROFITER DES RESSOURCES DISPONIBLES

L'esprit d'affrontement dans le sport et le désir d'exceller et de se surpasser conduisent à une organisation plus rationnelle des ressources en vue d'une victoire ou d'un objectif. Cette intensification pour le contrôle se traduit chez les joueurs par un plus grand investissement dans la recherche et le traitement de l'information (Pittman¹, 1993). Le joueur peut être amené à rechercher des compétences nécessaires en s'appuyant sur des ressources disponibles, ce qui suppose un art de la communication, de l'échange, voire de la solidarité. Cette mise en réseau, peut dépasser le cadre familial, et s'appuyer sur des rencontres opportunes ou la sociabilité développée dans le club de tennis.

Les autres joueurs, partenaires ou adversaires sont des moyens d'échange et de confrontation de points de vue :

« J'ai rencontré des copains anciens footballeurs qui m'ont dit, viens dans un club structuré... un peu le challenge de la bande de gars, du même club... s'encourager entre nous... », « En match par équipe, oui. C'est vraiment le seul moment où j'avais des relations de transmission d'expériences », « On profite du jeu des autres, parce que parfois il nous entraîne dans des improvisations que l'on n'avait pas imaginées. » (Classé à 15/3, 52 ans).

Dans les parcours de tennis, un parent ou un proche peuvent servir d'initiateur ou de catalyseur. Pour les deux entretiens suivants, une rencontre importante peut se révéler marquante en déclenchant un processus décisif dans la suite de la carrière sportive.

¹ Pittman, T.S. (1993) Control motivation and attitude change. In *Control motivation and social cognition* (Eds, G.Weary, F;Gleicher & K.L.Marsch). New York: Springer Verlag.

« J'ai eu une chance extraordinaire pour progresser, quand est arrivé à Angers, B.L qui était 5ème français... il m'a dit bon...je vais te donner un certain nombre de conseils, on va s'entraîner ...L. a été un détonateur » (Classé à -4/6, 77 ans).

« Très contente d'avoir trouvé un petit jeune pour la faire jouer. Elle m'a fait rentrer par piston au Lawn-tennis club de Strasbourg, grand club de Strasbourg, vraiment par piston. » (Classé à 4/6, 46 ans).

Les moyens utilisés peuvent être divers, le conseil et le retour d'autrui, des ouvrages techniques, la télévision, l'aide d'un enseignant en cours privé ou collectif, des rencontres. C'est une énergie déployée pour s'informer, se former, pour faire mieux et plus. Cela pouvant passer de l'échange d'informations dans le groupe, des échanges entre pairs, à une recherche documentaire à l'aide d'ouvrages spécialisés :

« On apprend par soi-même, mais il y a des fois on est éclairé par les discussions... » (Classée à 15/2, 20 ans).

« On jouait les uns contre les autres, et puis on épilguait un petit peu sur ce qui s'était passé... ». (Classée à 4/6, 89 ans).

Cela peut être un échange de savoirs dans une co-formation avec ses proches, en profitant de l'expertise des autres :

« Je me suis fait un peu tout seul. Je suis autodidacte, donc, par logique je regarde mais on ne peut pas dire que, il faut que je joue comme lui, ...j'ai pris, je pense, des petits, des petites bribes de technique à droite et à gauche sans avoir un gourou ou quelqu'un. » (Classé à 4/6, 38 ans).

L'utilisation de documentations techniques :

« Si tu veux, il y a une formation autodidacte, tout ce qui est sorti en Librairie sur le tennis je l'ai lu » (Classé à 15, 47 ans).

Ou bien de l'image :

« J'apprends énormément par mimétisme, c'est à dire que dès que je vois un geste que ce soit à la télévision ou sur un terrain, j'arrive à le reproduire assez facilement... Et j'ai appris, énormément de choses comme ça. » (Classé à 15/4, 23 ans).

Il est très difficile de faire une analyse des conditions sociales favorisant tel ou tel aspect. L'évocation des différentes ressources utilisées met en évidence l'extraordinaire variété (**Annexe 5**). Chaque parcours est singulier, les moyens et ressources employés sont divers, par contre on peut noter la même faculté à savoir utiliser les opportunités offertes. On peut parler de système ouvert de formation et d'échanges de savoirs, que chacun utilise à sa guise, avec un flux de possibilités favorisé par la vie associative. La pratique du tennis au sein d'une association sportive ou d'un club formalise un type de sociabilité spécifique et une sphère de médiation entre l'individu et la société.

Dans nos sociétés modernes de loisirs, le choix des activités dépend des individus eux-mêmes mais aussi d'occasions socialement préformées, et ces activités sont en général façonnées par des besoins forts de stimulation sociale, de camaraderie. La sociabilité est un élément fondamental du loisir (Elias et Dunning¹, 1994). Le support de cette sociabilité est sans conteste l'association sportive, ou pour reprendre sa terminologie anglaise : le club. Trente-trois joueurs sur les quarante deux ont évoqué plus ou moins longuement cet aspect de leur vie tennistique.

Les relations sociales spontanées en fonction de la sympathie ou de l'antipathie sont développées dans la pratique du tennis par la recherche d'une coopération plus rationnelle des ressources d'une équipe, en vue de la victoire ou dans son entraînement :

« Et puis je suis tombé avec des copains, des mecs qui étaient hyper branchés dans le truc et qui m'ont un petit peu mis dans ce « truc »...Ce qu'il y a de bien, c'est que tu rencontres des gens, tu communique, tu vas au bout de toi-même » (Classé 0, 40 ans).

3.4.4 SAVOIR COMMUNIQUER ET ECHANGER DES SAVOIRS

L'exigence d'un but commun à atteindre, plus particulièrement dans les matchs par équipe, fédère les énergies et les compétences nécessaires à l'efficacité du groupe. Cet esprit d'équipe, la recherche de la relation et de la communication, ses disciplines et ses joies peuvent être considérés comme les composantes fortes d'une culture commune que l'on retrouve aisément à travers les parcours de tennis :

« L'émulation d'une bande...la compétition par l'émulation ... s'encourager entre nous, dans les championnats par équipe s'encourager, on s'arbitre, on se motive...c'est important, si j'étais tout seul, tout seul, je sais que je m'accrocherais moins... » (Classé à 15/3, 52 ans).

Les extraits suivants permettent de bien comprendre une autre caractéristique de cette sociabilité à travers les rencontres institutionnalisées, c'est la possibilité de se lier d'amitié, partager des émotions ;

« A Lille, avec Sophie on a quand même eu les larmes aux yeux, quand les filles...ça se jouait sur le double, on était là...à un moment on ne regardait plus, quoi... » (Classée à 15/2, 57 ans).

« Aujourd'hui, à travers la France j'ai un réseau de copains...Le tennis, et l'aspect relationnel personnel c'est un peu un passeport. J'aime bien échanger. » (Classé à 15, 47 ans).

¹ Elias, N. & Dunning, E. (1994). *Sport et civilisation*. Op.cit, p.167 « Les témoignages ne manquent pas pour indiquer que, dans ce type d'activité de loisir aussi, les gens recherchent une excitation et un éveil émotionnels agréables, en bref la production de types spécifiques de tension élevée dans la compagnie des autres »

Le lien social est activement assumé dans la compétition sportive. La compétition est prétexte à l'ouverture, à autrui, à l'échange, elle mérite pleinement le nom de « rencontre ». La pratique du tennis, bien qu'individuelle, est toujours à penser dans le groupe et à la lumière de la vie de groupe. C'est la quête d'un état de satisfaction qui peut accompagner ou prolonger une discipline sévère. Lorsque cette jouissance attendue est trahie, elle pourrait éventuellement entraîner un retrait :

« Et puis ce qu'il y a de super, c'est que...bon, on s'entend bien... il y a une bonne ambiance. Parce que maintenant je ne conçois plus moi, d'être sur des matchs par équipe si c'est pour m'em...pour être avec des gens qui ne m'intéressent pas...Donc, c'est vrai, on s'entend bien... on s'encourage bien... c'est vraiment sympa...et puis, on se fait des petites bouffes, enfin tu vois, il y a tous les à-côtés ... » (Classée à 3/6, 32 ans).

L'attrait du tennis ne réside pas seulement dans le plaisir du bon geste, de la compétition, de la victoire, mais aussi dans la convivialité pour fêter une rencontre :

« Quand on a fait le déjeuner après la rencontre, que l'on avait perdue royalement, et bien on s'est retrouvé à table, non pas avec 5 ou 6 personnes, comme on pensait, mais avec une trentaine ... tout le monde était là, et on faisait la fête ...et puis ensuite ils nous ont amené visiter la cathédrale...moi, j'en ai un souvenir ému...c'était merveilleux. » (Classé à 15/4, 70 ans, participe à des compétitions nationales en senior vétéran).

Ces prétextes festifs et les rencontres avec les copains, longtemps réservés à la gent masculine, font aujourd'hui partie de l'environnement féminin :

« Nous, c'est vraiment un plaisir. La vie de groupe c'est important, et là en plus pour ce tournoi, tu n'as pas vu grand monde. Ce n'est qu'une partie, et puis on fait nos défis une fois par mois, tous les jeudis, et puis plus ça va et plus le groupe s'agrandit. On se fait notre petite bouffe après les matchs, et ça crée, un esprit d'entraide et de stimulation. » (Classée à 15/4, d'origine modeste, 53 ans)

C'est un esprit d'équipe qui joue comme modèle de comportement, repris depuis dans le management des entreprises (Pociello¹, 1999) :

« Dans le tennis, j'ai appris le relationnel, et puis surtout l'esprit d'équipe que je n'avais pas avant. Parce que j'étais vraiment très individualiste. Alors que là, dans le tennis, tu n'es jamais tout seul, tu as toujours quelqu'un qui t'encourage. » (Classée à 15/1, 46 ans).

L'héritage du club

Trois joueurs ont particulièrement insisté sur des valeurs liées à un enracinement profond au club. Or, ils font tous les trois partie de clubs avec une tradition sportive ancienne. Ces clubs ayant été créés à la fin du XIX^e ou au début du XX^e. Pour ces trois

¹ Pociello, C. (1999). *Sports et sciences sociales*. Paris: Vigot, p.90.

récits on décode une tradition porteuse de valeurs associatives fortes, profondément ancrées dans des habitudes de « classe » ou traditions familiales comparées aux autres entretiens. On remarque au passage, que pour ces trois joueurs, la tradition familiale s'inscrit par une pratique précoce, c'est-à-dire avant huit ans. Sans avoir les moyens de vérifier les appartenances sociales des clubs concernés par nos quarante-deux joueurs, on peut néanmoins faire l'hypothèse que le tropisme des classes sociales favorisées joue ici, notamment pour atteindre un bon niveau de classement :

« Je ne peux pas concevoir le tennis sans un club. Ce n'est pas seulement un terrain de tennis, c'est (...) On n'échappe pas à ses racines, mais le club est important (...) C'est une vie sociale, une vie associative avec des règles. » (Classé -4/6, 38 ans, cadre), « Il y a des gens qui vont jouer sur des tennis municipaux, comme ça, qui ne sont pas dans ce cadre-là, qui jouent en loisir. Bien que nous aussi c'est du loisir, mais une autre forme. Mais quand tu fais partie d'un club, il y a quand même un groupe. » (Classé -4/6, 36 ans, chef d'entreprise)

Mais, dans l'ensemble, l'homogénéité des discours nous le montre bien, le choix du club ne limite pas la possibilité de s'approprier des compétences et des valeurs dans l'apprentissage du tennis. On peut penser, que certains clubs avec une forte tradition y contribuent plus fortement, notamment pour encourager à la compétition et atteindre un haut niveau de classement, par conformité et imitation sociale.

3.5 DES APPORTS INDIVIDUELS ET SOCIAUX TOUT AU LONG D'UNE VIE

3.5.1 APPRENDRE À SE CONNAÎTRE

C'est une sagesse et une philosophie qui rejoignent l'intériorité de l'individu, selon une perception de soi à travers le regard des autres :

« J'ai appris à m'exprimer, à avoir confiance... c'est individuel...une culture individuelle qui t'est propre...pour toi...que tu t'appropries toi-même. » (20 ans, classé à 5/6).

« Cela me donne une place ici dans la société, en fait ...ça me donne une place sociale » (20 ans, classé à -4/6, d'origine modeste).

A travers les parcours, les joueurs deviennent acteurs de leur histoire. Il est certain que pour les joueurs les plus âgés, la temporalité a été un des ressorts essentiels de leur récit, et la maturation aidant, le tennis apparaît comme très structurant :

« Qu'est ce que cela m'a apporté...mais c'est que j'ai vécu heureuse, et que sans ça...et depuis que je n'en fais plus, je suis très malheureuse...parce que je trouve que c'est une vie qui est saine (elle insiste). Et puis des gens gais,

la plupart du temps ; heureux de vivre. C'est déjà merveilleux (...) Oui, tous mes amis je les ai rencontrés par le tennis...c'est formidable, j'ai passé toute ma vie...tous les jours à quatre heures pile, et jusqu'à sept huit heures le soir...on jouait des fois deux heures, deux heures et demie » (Classée à 4/6, 89 ans).

Les apports dans la vie sociale
<p>Formation (13, 100, 35.04) Apporter (37, 72.55, 54.27), Apport (7, 87.50, 14.76), transmettre (4, 100, 10.74) Relation (20, 90.91, 45.60), communiquer (4, 100, 10.74), parler (20, 47.62, 9.04) Devenir (5, 100, 13.43), expérience (14, 63.64, 14.92), matur+ (6, 85.71, 12.16) Culture (9, 75, 13.94), esprit (19, 55.88, 14.37) phys+ (53, 44.54, 19.13), Hygien+ (4, 100, 10.74), corps (6, 85.71, 12.16), sain (3, 100, 8.05) Etude (23, 60.53, 21.72), Examen (5, 100, 13.43), intellectuel (8, 80, 14.16), Métier (11, 55, 7.89), Profession (6, 85.71, 12.16), professionnel (16, 53.33, 10.51)</p>

Nota :

Le mot **formation** a été employé 13 fois, seulement dans cette partie du discours (100%), avec un khi2 de 35.04. Il a été fréquemment lié dans le discours à énorme, gestion, peur, métier, manière.

Le verbe **apporter** a été souvent associé à vie, professionnel, différent, sport individuel et a été employé 37 fois sur 51 (72.55%) avec un khi 2 de 54.27.

Le mot **relation** a été employé 20 fois dans cette partie du discours sur une utilisation totale de 22 (90.91%) avec un khi2 de 45.60. Il a été associé à gens, humain, parler, besoin, obliger.

Le contrôle de soi

C'est une variable psychologique importante dans la connaissance de soi. C'est un degré auquel l'apprenant, ou le "soi" conserve un contrôle actif de sa pratique et de son processus d'apprentissage (Zimmerman & Kitsantas¹, 1996).

Se connaître soi
<p>Soi (26, 89.66, 57.94), Personnel (13, 56.52, 10.11), Equilibre (6, 85.71, 12.16) Formation (13, 100, 35.04), Préparer (16, 69.57, 21.10), Devenir (5, 100, 13.43), Humain (8, 88.89, 17.39)</p>

L'autodétermination de l'apprenant est définie comme étant le degré de liberté de l'apprenant par rapport aux différentes composantes de son environnement pour se projeter et acquérir un plus. C'est ce processus psychologique que nous observons ici dans les entretiens des joueurs de tennis, à travers la compétition (Thill², 1989). Quelques joueurs notent que sans compétition, cette acquisition ne pourrait pas avoir lieu (Thill³, 1999). On

¹ Zimmerman, B.J, & Kitsantas, A. (1996); Self-regulated learning of a motor skill: the role of a goal setting and self-monitoring. In: *Journal of applied sport psychology*, 8, 69-84.

² Thill, E. (1989). *Motivation et stratégies de motivation en milieu sportif*. Paris: Presses Universitaires de France.

³ Thill, E. (1999). *Compétence et effort*. Paris: Presses Universitaires de France.

peut considérer que le joueur de tennis en situation de jeu a très souvent une prise de contrôle de ses actions, avec un réel pouvoir sur la réalisation et l'évaluation des principales composantes de ses habiletés :

« C'est un défi à moi. Quand ça vient de moi, j'essaie d'y arriver...et puis jusqu'à présent j'ai toujours réussi. Il faut que cela vienne de moi. »
(Classé à 5/6, 47 ans).

Dans la recherche de la performance et la quête de l'excellence, c'est souvent pour le joueur, un moyen d'accéder à la connaissance de soi, selon la formule du « *connais-toi toi-même* » prônée par Socrate. Cet appel est souvent mieux entendu, car venant de soi-même. Cette recherche d'approfondissement peut être un formidable levier de recherche de la connaissance. Il est certain que la compétition facilite ce processus :

« Le sport met en évidence les qualités et les défauts...Ce n'est pas exploitable autrement que par une direction très personnelle...On gère ça...On est son propre maître d'œuvre...le mot est exact...C'est exactement ça. »
(Classé à -4/6, 77 ans, chef d'entreprise).

Quand un individu essaie de s'évaluer, il peut le faire aussi en référence au groupe auquel il appartient et s'identifie (Luhtanen & Crocker¹, 1991).

« Ce qui est important c'est de savoir perdre avant de savoir gagner et le tennis l'apprend ça je pense. On apprend plus dans la défaite que dans la victoire tu vois euh c'est dur de dire ça mais c'est super bien des fois de perdre. » (Classé à 0, 40 ans).

3.5.2 UN ART DE L'AFFRONTLEMENT : SAVOIR ACCEPTER LA DEFAITE ET RESPECTER L'ADVERSAIRE

La victoire c'est le plaisir d'avoir atteint un objectif, mais dans de nombreux cas la défaite est jugée plus formatrice :

« Les défaites en tennis je pense que c'est ce qui apporte le plus, mais ça c'est ce qui va forger le caractère, c'est comme ça que je dirai ça moi. » (Classé à 5/6, 20 ans).

Savoir accepter de perdre apprend à gérer des expériences, s'accrocher, à respecter l'autre. Ce sont des compétences fortes acquises dans l'affrontement. L'expérience formatrice de la défaite revient comme un leitmotiv dans les entretiens:

« Parce que la défaite c'est peut-être plus formateur que la réussite, on apprend à prendre des coups sur la tête, c'est bon finalement de se rendre compte il y a tellement de gens qui sont tellement sûrs d'eux ça peut permettre de remettre les choses en place. » (Classé à -4/6, 77 ans).

¹ Luhtanen, R. & Crocker, J. (1991). Self-esteem and intergroup comparisons: Toward a theory of collective self-esteem. In *Social comparison: contemporary theory and research* (Eds. J.subs & T.A. Wills); Hillsdale, NJ, Erlbaum, p.211-234.

Respecter l'adversaire, savoir perdre dignement, rester humble, ne pas tricher avec soi-même font partie des règles de savoir vivre, elles font partie des éléments tacites partagés par la communauté tennistique, quelque soit la génération et le niveau de formation:

« Des rapports humains, ... , tu peux partager quelque chose de commun et puis une culture individuelle qui t'est propre pour toi que tu t'appropries toi-même des valeurs du sport se dépasser de battre quelqu'un d' y aller en respectant son adversaire ». (Classée à 15/2, 20 ans).

Les discours des joueurs sont quasi unanimes pour distinguer un art de l'affrontement dans la compétition (**Annexe 6**). Ce que l'on peut remarquer dans les discours des parcours de tennis, c'est une quasi absence de références aux violences et le recours au dopage, seule la triche est évoquée. Bien au contraire, l'adversaire est souvent compris comme un « *avec-contre* », c'est à dire un partenaire que l'on va affronter dans le respect des règles. D'autre part, la défaite est souvent jugée comme formatrice. Sur les quarante-deux entretiens, vingt-huit joueurs ont mentionné naturellement cet aspect important dans la pratique, alors que rien ne les y incitait (66%). Cette dimension dans le discours est présente quelque soit l'âge, le sexe et le niveau social.

Battre l'adversaire n'est pas le but suprême en soi. L'adversaire peut être considéré comme un partenaire dans la mesure où le joueur se sert de sa présence comme une expérience enrichissante « *avec-contre* » au delà de la notion de succès ou d'échec (Bouet¹, 1968, p.57). La pratique est utilisée pour apprendre à mieux se connaître et développer parfois un désir d'authenticité ou une envie d'aller au bout de son potentiel. L'un contre l'autre, les joueurs construisent l'un sur l'autre cette victoire qui ira finalement à un seul, et qui marquera la fin de la rencontre. Ils ne se contrarient que pour la faire s'épanouir. Elle est l'œuvre commune du gagnant et du perdant. Défaites et victoires sont faites l'une de l'autre. C'est un pacte qui lie les joueurs et leur commun attachement aux règles.

« C'est en fait, cet équilibre et cette vérité que l'on peut atteindre à travers le sport, c'est à dire on ne peut pas tricher avec soi-même. Il y a des victoires et des défaites, parce que c'est ça la vie...c'est ça la vie, et il faut savoir l'accepter, je pense. » (73 ans, chef d'entreprise).

On peut constater, que sur les quatorze discours qui n'ont pas mentionné cet aspect, neuf avaient commencé à jouer très tôt, comme si cette dimension de la culture était acquise, intégrée dans leur comportement et donc n'avait pas besoin d'être mentionnée. D'autre part, on peut remarquer aujourd'hui, alors que le sport est en crise et en recherche

¹ Bouet, M. (1968). *Signification du sport*. Paris : Editions Universitaires, p.57

d'une éthique...que certaines valeurs tacitement partagées par les joueurs interrogés n'apparaissent pas aussi désuètes, et que les parents et les éducateurs ont un rôle à jouer pour faire perdurer ces règles essentielles du savoir-vivre ensemble dans les jeux sportifs.

3.5.3 ACQUERIR DES COMPETENCES TRANSFERABLES DANS LES AUTRES TEMPS SOCIAUX

La démarche de formation par le biais du tennis conduit à une transformation identitaire de la personne en la rendant, certes plus efficace dans sa pratique quotidienne mais aussi plus consciente des enjeux, plus active dans son rapport au changement, à la vie :

« On retrouve des aspects transférables dans la vie courante, c'est sûr. Dans la vie professionnelle ou sur le plan affectif on peut faire un parallèle avec le sport. » (Classé à 15, 47 ans).

Ce discours émet l'idée d'un transfert possible des expériences sportives, et de son débordement vers les autres pratiques de la vie quotidienne. Dans les récits d'autres joueurs, l'accent est souvent mis sur l'importance des transferts qui permettent de greffer des expériences d'un domaine à l'autre. C'est, par exemple, l'exercice à des mécanismes de la pensée, dans la perception de la vitesse, de la longueur de la balle, et de prise de décision dans la qualité de la riposte. Le tennisman, s'il est suffisamment entraîné, peut entrevoir des séquences multiples à partir d'un même coup. En cela, il est comparable au joueur d'échecs : *« Le tennis développe sans aucun doute l'esprit d'analyse et de décision »* (Commerçant, 82 ans). C'est un entraînement à des actions de plus en plus réfléchies, par une stratégie menée rationnellement. C'est une synthèse déduite par l'action que l'on retrouve dans la vie quotidienne :

« Je pense que si tu as un certain esprit d'analyse, tu en bénéficies au tennis et tu en profites aussi dans la vie...la capacité à analyser les choses, à prendre un peu de recul » (46 ans, classé à 4/6).

L'activité mentale déployée dans un match de tennis est dense. La dynamique d'un match est une suite d'espoirs et de désillusions. En présence d'un problème à résoudre, le joueur de tennis recherche une hypothèse de travail, comme on peut être amené à le faire dans le domaine professionnel.

La pratique du tennis s'avère être un moyen de formation pour l'esprit, parce qu'il suscite des images tout en développant maîtrise et plaisir :

« Une démarche individuelle, et une motivation qui vaut tous les diplômes. » (38 ans, -4/6).

Cette dynamique de l'esprit se constitue sous la forme de schémas d'action *« ça apprend une organisation »* (82 ans, classé à 15/2). Parce qu'il est occasion de mouvement et

de participation sociale, parce qu'il exige du pratiquant, dans un cadre déterminé, à la fois l'excitation et la maîtrise de soi, il permet aux joueurs de tennis de mieux se connaître et de se situer par rapport aux autres et aux événements de la vie : « *Le tie-Break en tennis c'est comme quand tu passes un oral, en un quart d'heure, il y a tout qui se joue.* » (38 ans, classé à 4/6).

La pratique du tennis s'affirme donc à bien des égards une école de la vie par l'acquisition de compétences propres à la pratique sportive, mais également sociales. Le tennis favorise d'une façon originale, l'épanouissement de l'individu. Frapper une balle et s'efforcer de la mettre hors de portée d'un adversaire peut apparaître comme un passe-temps, d'un intérêt limité pour de nombreux quidams. Et pourtant c'est à travers ce jeu que les joueurs interrogés ici ont trouvé un moyen de se former avec un retentissement profond sur leur vie quotidienne, voire professionnelle :

« *On ne peut pas les obtenir sans motivation, et sans efforts. Et puis en même temps il y a des victoires et des défaites, parce que c'est ça la vie. C'est ça la vie, et il faut savoir l'accepter, je pense.* » (Classé à 15/4, 73 ans).

Un seul joueur a considéré que sa pratique professionnelle et ses loisirs étaient deux mondes étanches, tout en reconnaissant les apports d'une pratique longue de quarante ans :

« *De voir pas mal de monde. De voir pas mal de monde, ... Ma profession et le tennis c'est très distinct, et le tennis, c'était vraiment des compartiments étanches. Ça donne envie de se battre, mais à la limite peut être plus au niveau des diplômés quand tu as des concours à passer, que plus tard au niveau du boulot.* » (Pharmacien biologiste, 58 ans, a commencé tôt, classé à 15).

3.5.4 UNE ECOLE DE LA VIE

Indubitablement, la pratique sportive peut être un moyen de culture (Dumazedier¹, 1950). C'est un jeu à multiples facettes, dans la manière d'affronter les autres ou soi-même. On peut penser que les efforts exigés dans la pratique d'un sport, la gestion de l'imprévu continu, dans un monde de plus en plus incertain, l'ouverture sur des réseaux impensables dans d'autres cadres de vie, rendent possibles l'acquisition de compétences utilisables dans les autres temps sociaux tant les dimensions existentielles d'ordre physique, psychique, social activées dans la pratique sportive engagent globalement l'individu au plus profond de lui-même et correspondent aux conditions de nos sociétés post-modernes. On peut penser également qu'il y a formation existentielle, quand il y a un transfert réussi des expériences sportives par assimilation et accommodation (Piaget², 1966). Cette faculté d'acquiescer ces

¹ Dumazedier, J. (1950). *Regards neufs sur le sport – Sport moyen de culture*. Paris : Seuil.

² Piaget, J. (1966). *La Psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France (coll. *que sais-je ?*).

compétences est parfois jugée indispensable et profitable dans la vie quotidienne, comme une « école de la vie ».

Aide à la construction d'une identité...par l'autoformation

Dans les entretiens, apparaît très nettement l'idée que la pratique sportive apporte bien autre chose qu'un accomplissement physique, c'est l'acquisition d'un état d'esprit permanent. Son influence sur le caractère est reconnue par tous les joueurs qui participent à une compétition :

« C'est sûr que ça forge le caractère, et l'organisation intellectuellement...je suis persuadé que le tennis peut apprendre à se motiver et à atteindre des objectifs » (Classé à 4/6, 46 ans).

Les expériences acquises par les rencontres, la compétition, renvoient à des situations de vie auxquelles sont confrontés en direct les joueurs de tennis. La répétition de plusieurs expériences liée à la maturité nécessite parfois un travail de re-construction. Ce travail sur soi est l'occasion pour le joueur de donner forme à un projet de vie, travaillé ici et là par des ruptures événementielles de l'expérience individuelle et collective :

« Le tennis, je trouve que c'est énorme...la gestion de soi...je suis quelqu'un d'assez introverti, tu vois, et c'est quelque chose que j'avais du mal à gérer. » (Classée, -4/6, 31 ans).

C'est ce que Jean Vassileff appelle la capacité de projection, dans l'art de réaliser ses désirs, de développer ses projets, et de s'affirmer individuellement et socialement (Vassileff¹, 1999). *« M'affirmer dans la vie...d'être un peu reconnu, si tu veux »* (Classé à 15/2, 67 ans). Il s'agit d'une recherche de forme et de sens, d'une conquête de l'histoire de sa vie (Pineau & Le Grand², 1996). L'histoire de vie transcende le récit, et commence pleinement avec la mise à jour du sens dont la vie et les récits sont porteurs. Le récit à lui seul ne saurait suffire, il entre dans un dispositif de formation par lequel l'auteur du récit devient l'acteur de son histoire, et qu'il se réapproprie le sens de la vie. Cela est d'autant plus vrai, quand le récit reflète l'histoire d'une vie consacrée au tennis :

« Ça a été un des éléments de mon existence, de jouer au tennis, jusqu'à l'âge de quatre-vingts ans. Quand on dit le tennis le sport d'une vie...ça a été exactement ça pour moi. » (Classé à -4/6, 85 ans).

Ce qui n'a pas empêché des joueurs plus jeunes de s'exprimer sur le sens donné à leur vie à travers leur pratique du tennis. Ils préfèrent parler d'école :

« On parle d'école de la vie, on peut prendre des tas de clichés. Mais c'est une évidence. » (Classé à 15/4, étudiant, 23 ans).

¹ Vassileff, J. (1992). *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon : Chronique sociale, p.65.

² Pineau, G., Le Grand, J-L. (1996). *Les Histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.

La gestion de soi et de sa santé préoccupe les joueurs concernés. Le joueur de tennis amateur est comme le sportif de haut niveau, tiraillé par les mêmes ambivalences dont nos contemporains font preuve à l'égard de leur corps. Le problème se pose, d'entretenir son corps sans tomber dans les excès divers et variés. Il s'agit d'allier une quête d'excellence, comme nous le suggèrent les modèles de la publicité nous invitant à aller toujours plus vite, à être plus performant, et en même temps trouver un équilibre corporel. Ce sont des questions que se posent de nombreux joueurs de tennis, parfois dans le prolongement de leur carrière à l'âge vétéran.

« Moi, j'ai le bon côté de vouloir progresser, mais le mauvais c'est que je me mets trop de pression. Je ne sais pas m'arrêter, du coup je me fais des problèmes de santé. Je ne sais pas m'arrêter. » (Classée à 15/2, 56 ans).

« Il y a quelque chose où il faut être très attentif dans la gestion des vétérans...ce qu'ils ont appelé d'ailleurs très justement la « championnisme des vétérans »... C'est de vouloir aller très au delà de ses possibilités, et ça c'est mauvais...et c'est pourtant souvent le cas...il y a intérêt de gérer son physique... » (Classé à -4/6, 77 ans, a été membre de l'équipe de France des plus de 70 ans).

La notion de soi (self concept) occupe une place importante dans le processus d'autoformation, et dans le domaine de la psychologie sociale. On peut le définir comme une collection des représentations que l'individu a de lui-même, et du résultat de ses expériences (Markus & Wulf¹, 1987). A ce titre, les joueurs de tennis interrogés décrivent des facettes diverses, allant de schémas, de conceptions, de buts ou de tâches.

« Cela permet quelque fois de connaître des gens avec facilité. Certains entretiens, on les gère comme une partie de tennis. C'est une très bonne chose sur ce plan-là. » (Classé à 15/2, 82 ans).

« Il y a des qualités morales. Il faut en vouloir. Mais je crois que c'est dans l'âme ça. Vous savez vous réussissez, il y a des gens qui réussissent leurs études, et d'autres dans les affaires, dans tous les domaines de la vie courante. » (Classé à 5/6, 74 ans).

Le jeu sportif offre la possibilité de multiples implications, notamment dans l'affirmation des identités, individuelles et collectives. Sur le registre individuel, cela permet d'abord de valoriser sa propre identité, car on joue pour soi, pour se faire connaître et reconnaître, pour se situer dans le monde. Chaque joueur défend son identité de joueur dans l'évocation de son parcours, au travers des qualités techniques et humaines. Le récit donne l'occasion de les faire valoir :

¹ Markus, H. & Wulf, E. (1987). The Dynamic self-concept: a social psychological perspective. In: *Annual Review of Psychology*, 38, 297-337.

« C'est marrant, cela me fait un peu analyser mon caractère au travers de mon jeu...le caractère...se préparer mentalement à quelque chose. » (Classée à 3/6).

« Dans le jazz ce qui m'amuse, c'est l'improvisation. Et dans le tennis ce qui est rigolo, c'est ça. C'est le contre-pied, t'attends ça, et non t'as ça. C'est ça qui est rigolo. Le tennis fait partie de ma vie, je me suis toujours déplacé avec mes raquettes de tennis. Et l'improvisation, c'est la surprise. Le principe est le même, c'est par la pratique que nos possibilités d'interprétation de notre champ d'interprétation s'accroît avec la pratique...On profite du jeu des autres, parce que parfois il nous entraîne dans des improvisations que l'on n'avait pas imaginées...Et le tennis, c'est la même chose... » (Classé à -4/6).

C'est une valorisation de soi dans la réussite sportive qui peut être inattendue, et venir compléter une réussite universitaire et professionnelle :

« Je suis arrivé à un niveau de tennis que je n'aurais jamais imaginé que je puisse atteindre. Je n'aurais jamais cru. On m'aurait dit un jour que je battrais à la régulière un moins 4, je ne l'aurais jamais cru. Jamais, et je l'ai fait. Non pas battu, mais je l'ai dominé, j'ai perdu au troisième set avec des crampes. Je perds comme un con... Et je suis beaucoup plus fier, tu vois, d'avoir atteint ce niveau-là en tennis qui est somme toute ridicule, que d'avoir fait l'X, que d'avoir été haut fonctionnaire, que d'avoir des postes prestigieux et tout. Parce que je ne suis pas très modeste et je considère que je suis bien outillé intellectuellement, et que ce n'est pas extraordinaire avec les moyens que j'ai de faire ce genre de trucs, c'est normal. Par contre, en tennis, je ne m'y attendais quand même pas. Et j'en suis finalement beaucoup plus fier. C'est très inattendu que je sois arrivé à ce niveau-là. Ça m'a fait beaucoup de bien. » (Polytechnicien, Classé à 4/6, 57 ans).

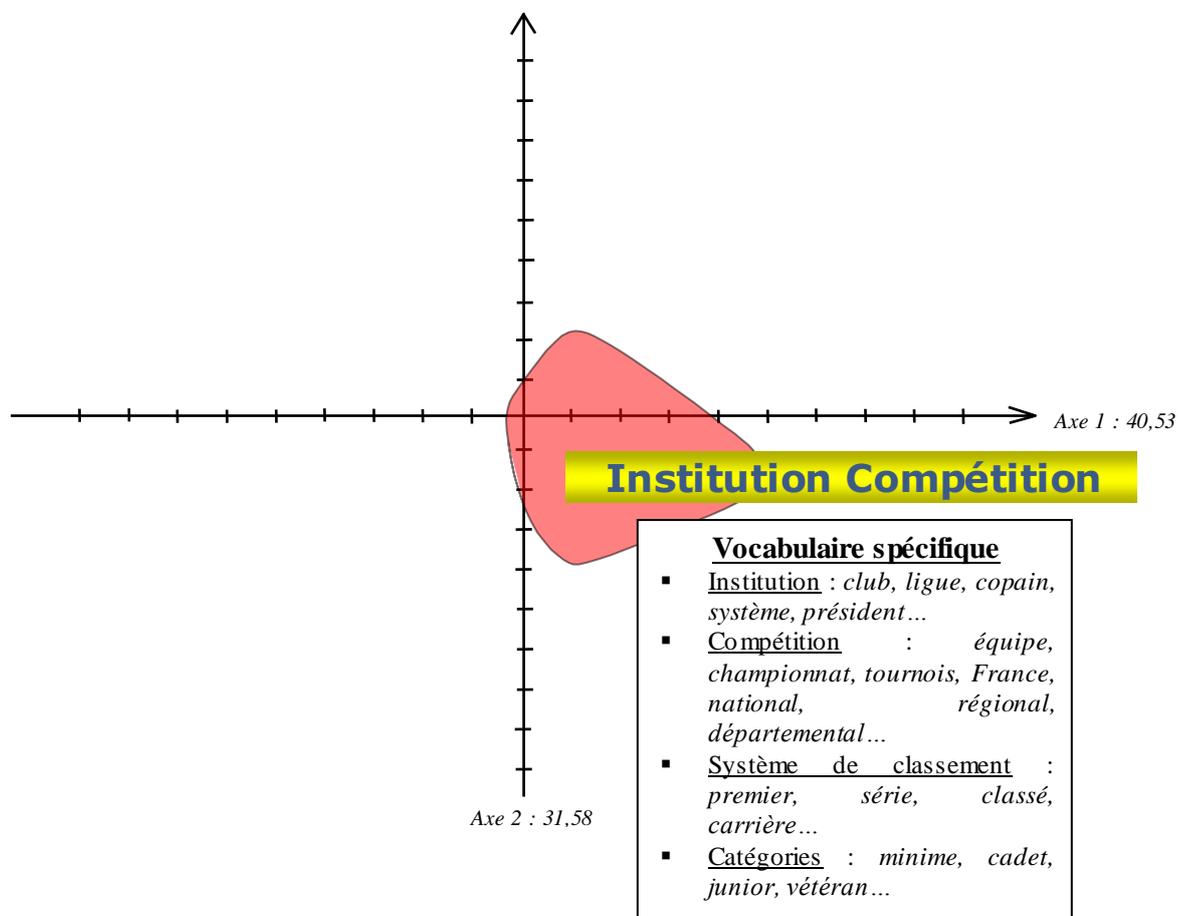
3.6 DES EXPERIENCES INDIVIDUELLES DEPENDANTES D'UN ENVIRONNEMENT SOCIAL

3.6.1 L'INSTITUTION SPORTIVE ET LA COMPETITION STRUCTURENT LES DISCOURS

Analyse du verbatim par le logiciel

Le vocabulaire repéré statistiquement par le logiciel Alceste, et regroupé dans la classe compétition, renvoie très souvent aux championnats, aux résultats marquants, aux classements, aux réussites, aux bons souvenirs, et à la compétition en général, autant de références qui sont mentionnées par rapport à l'institution du tennis. Nous avons regroupé ci-dessous de manière condensée le vocabulaire le plus fréquent et les liens statistiques avec les variables sociologiques retenues. Ce sont la plupart du temps des repères qui balisent les parcours, et servent de point d'appui pour structurer les récits, la progression et la carrière du

joueur. Ce discours étant plus prégnant chez les joueurs âgés, ayant atteint un bon niveau de classement, et d'origine sociale élevée.



Compétition	Institution	Championnat Catégories	Classement
France (60, 83.33, 135.23) équipe (82, 65.60, 116.6) championn+(60, 83.33, 135.23) tournois (51,64.56, 68.49) tourno+yer(40, 60.61, 46.09) fina+l(31,70.45 49.56)	club+(87, 51.79, 69.67) système+(9, 90, 22.68) presid+ent(14 ,77.78, 27.01)	nationa+l(16, 88.89, 39.58) regiona+l(16-84.21, 35.90) ligue+(16, 80, 32.62) cadet+(11, 100, 33.22) junior+(11-100, 33.22), departement(10,90.91,25.66) minime+(9-100, 27.16) veteran+(16-69.57, 24.67)	premier+(75,57.25, 77.37) serie+(39-79.59, 79.78) class+er(33-64.71, 43.98) carriere+(11,84.62, 24.83)

Nota :

Le mot ou l'adjectif **France** ont servi souvent de référence pour évoquer sa carrière tennistique et ont été associé à équipe, championnat, junior, coupe, extraordinaire, système.

L'emploi du mot **club** est souvent proche de copain, créer, exister, jouer.

L'adjectif **national** est souvent accolé à cadet, minime, titre

Premier est souvent associé à battre, tournoyer, finale

Les repères institutionnels, comme la référence au monde de la compétition, au club et au système, la catégorie de championnat, ainsi que le classement, structurent fortement les discours. Ceci ne doit pas nous étonner car ce sont autant de balises ou jalons qui permettent

d'organiser le récit d'un parcours, et servent en quelque sorte de repères. D'ailleurs dans cette classe du discours, les repères temporels ne manquent pas : année+(83, 59.29, 93.82), époque+(83, 49.40, 57.85) saison+(15, 75, 26.96). Nous pouvons penser que le type de l'entretien choisi prédestinait à ces évocations car elles représentent les étapes d'un parcours, sinon d'une carrière sportive à l'image de deux énoncés caractéristiques retenus par le logiciel.

Les énoncés spécifiques repérés par le logiciel Alceste

Les énoncés caractéristiques de cette partie du discours reprennent les mots les plus employés, ainsi que le montrent les extraits suivants :

Tableau : Deux u.c.e caractéristiques de la classe institution –compétition*

N°u.c.e	Khi2	Texte de l'u.c.e sélectionné dans la classe institution
2108	44	Et puis, on était encadré par des #entraîneurs. et puis après, mon #parcours #continue. au fur et à mesure, les #titres #venaient, #champion d' #algerie, #poussin, #minime et hop c'est #parti, et puis après j'ai #intègre l' #équipe #nationale.
1948	35	Donc, bon ça y est, j'étais #parti dans l'engrenage, donc #championnat #poussin, benjamin, etc, les #bourses d' #entraînement #fédéral, #régional, etc. donc une #progression logique au #classement, 30/ 2 à 11 ans, 15/ 3 à 14 ans, 5/ 6, 3/ 6, #zéro à 17 ans

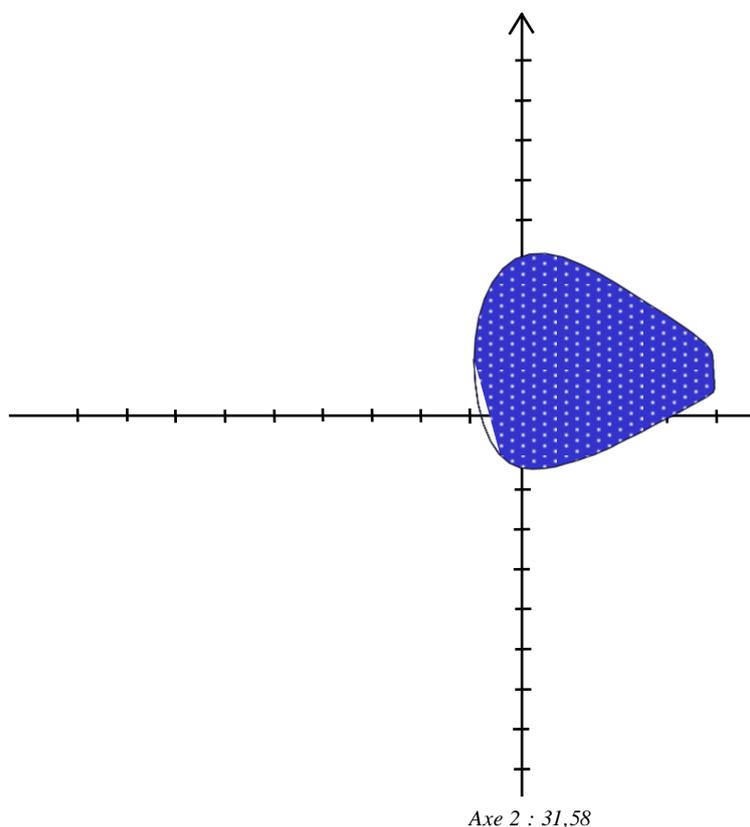
* Les mots pleins précédés d'un # sont caractéristiques de cette classe

3.6.2 LE CONTEXTE SOCIAL ET L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL INFLUENCENT LES PARCOURS

Analyse du verbatim par le logiciel Alceste

Cette partie du discours s'intéresse aux modalités des débuts de la pratique et aux conditions de l'apprentissage (environnement matériel et familial). Le niveau familial est ici prépondérant. La famille joue vraisemblablement ici un rôle important de socialisation primaire dans le déclenchement, tel que l'ont défini certains anthropologues. Dans les parcours de tennis, un parent ou un proche peuvent servir d'initiateur ou de catalyseur. Pour quelques joueurs, une rencontre importante peut se révéler marquante en déclenchant un processus très important dans la suite de la carrière sportive : un enseignant d'éducation physique, un voisin, etc. Les conditions matérielles (mur, tennis, gymnase), ou conditions de temps libre (après-midi, vacances, dimanche, campagne) jouent un rôle non négligeable dans l'aspect déclenchant de la pratique du tennis.

Environnement



Vocabulaire spécifique

- Environnement familial : Parents, mère- maman, père-papa, famille, sœur, frère, oncle...
- Sociabilité tennistique : Commencer, jouer, s'inscrire, cours, vécu, plaisir, bac, prof, adulte...
- Références contextuelles : mur, maison, tennis, raquette, libre, école, usine, habitat, installer, partir, vacances, week-end, La Baule, campagne, Aix, Megève, Perros, Guirec, villa, hôtel, loisir...

L'importance du milieu familial

Le niveau familial (père, mère, maman, frère, parents, maison, famille) est ici prépondérant.

Références au contexte familial
mere+(33-76.74- 70.32), maman+(15-88.24-40.55), pere+(75-65.79-121.80), papa+(13-72.22-24.40),parent+(49-72.06-93.64) sœur+(29-82.86-70.81), frere+(25-60.98-33.32) famille+(25 -71.43- 46.26), oncle+(8-100-26.51)

On peut émettre l'hypothèse qu'il y a une corrélation forte entre le fait de faire de la compétition et un environnement familial favorable. Le fait qu'un membre de sa famille fasse de la compétition renforce la probabilité d'en faire « *Mes parents jouaient souvent le samedi, ils nous emmenaient, ma sœur aussi, elle a 4 ans de plus, et elle aussi a fait du tennis.* ». C'est un fait que les psychologues du sport connaissent bien (Thomas¹, 1975; Fournier & Salmella², 2004). Il existe incontestablement une culture sportive familiale

¹ Thomas, R. (1975). *La Réussite sportive*. Paris : Presses Universitaires de France.

² Fournier, J & Salmella, J. (2004). Les Familles et le sport. In : *Revue Internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 64.

prédisposant à la pratique du tennis. Les travaux anciens de Margaret Mead montrent bien comment la socialisation joue un rôle fondamental dans l'éducation des enfants, parce que la domestication du corps est un des mécanismes fondamentaux de l'intériorisation du social notamment dans la distinction des rôles liés au sexe (Mead¹, 1935). Il y a une relation entre modèle culturel, méthode d'éducation et type de personnalité dans ce que Abraham Kardiner nomme les institutions primaires (Kardiner², 1939). Néanmoins, des espaces de négociation existent dans l'espace familial, et tout n'est pas automatique et joué d'avance, comme l'indique cet extrait :

« Depuis le début, je voulais faire du tennis et en fait, mon père voulait que je fasse de l'escrime, et ma mère voulait que je fasse de la natation en fait »
(Classé à 5/6, 25 ans).

Des événements catalyseurs

Les facteurs facilitant une carrière tennistique sont dépendants non seulement du milieu familial, mais aussi d'autres variables comme la présence d'adultes, l'encouragement d'enseignants d'EPS, des journées consacrées aux loisirs, des terrains proches :

« En cinq minutes on avait vite fait d'organiser une partie de tennis, c'était très facile à ce niveau. Les cours de tennis avaient lieu le mercredi, et quelques soirs en semaine, et puis le week-end j'allais jouer avec papa, jusqu'au collège. » (Nota : le père est médecin et président du club).

Rencontre Événement
commenc+er(70,50.36, 61.04) jou+er(174,33.98, 42.79) inscrire.(20,71.43, 36.90) cours(31,50.82, 26.72) prof+(31,47.69,22.42) adulte+(6,75, 12.05)

Importance du temps libre et de la disponibilité des installations

Les conditions matérielles, conditions de temps libre ainsi que les tropismes des vacances jouent un rôle non négligeable dans l'aspect déclenchant. Les conditions matérielles (mur, tennis, gymnase), ou conditions de temps libre (après-midi, vacances, dimanche, campagne) sont souvent évoquées, avec des marqueurs de lieux (à côté, chez, loin, là bas, les lieux de vacances) :

¹ Mead M. (1963). *Moeurs et sexualité en Océanie*. (1ère édition en anglais, 1935). Paris : Plon (coll. « terre humaine »).

² Kardiner, A. (1969). *L'Individu dans la société*. Paris : Gallimard.

« C'est le terrain de Megève qui m'a donné cette passion avec Pierre Allais qui était à 15/ 2 et avec qui je jouais tous les jours. Il était à l'hôtel, on jouait tous les jours. » (Classé à 4/6, 89 ans).

Variables de lieu matériel	Vacances Loisir
mur+ (31-70.45-56.06)	vacance+ (27-79.41- 61.04)
maison+ (28-100- 93.62)	La baule (15-68.18- 25.15)
Tennis (205-34.75-59.18)	campagne+ (6-85.71- 15.36)
raquette+ (41-56.94- 47.34)	loisir+ (9-75- 18.11)
libre+ (11-78.57-24.17)	piscine+ (6-100- 19.87)
ecole+ (36-50- 29.84)	plage+ (5-83.33, 12.18)
usine+ (9-90- 25.09)	villa+ (4-100- 13.23)
habit+er (11-78.57- 24.17)	week-end+ (8-80- 18.14)
install+er (8-88.89- 21.83)	aix, mégève, Perros Guirec
partir. (20-60.61-26.20)	hotel

Les énoncés caractéristiques de la classe environnement

Tableau : Deux u.c.e caractéristiques de la classe « Environnement »

N°u.c.e	Khi2	Texte de l'u.c.e sélectionné dans la classe institution
1188	22	C' était ou #aller faire des ballades, ou #rester sur le #terrain de #tennis. ils #allaient tous se balader, et moi. moi, j' etais accroc, du #matin au #soir. on ne pouvait pas m'en #sortir, #rires. ca m'amusait, j'aimais ca. c'-est comme ca que j'ai #commence. mon #pere #jouait, dans une #propiete.
786	20	Et puis je #jouais tout le #temps quoi ma #maman a ete a 5/ 6 mon #pere aussi une #famille de #tennis. Mes #grand #parents paternels avaient un jardin a #bauge, ils étaient #pharmaciens.

3.6.3 L'IMPORTANCE DES VARIABLES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES DANS LES QUATRE CLASSES DE DISCOURS

L'analyse factorielle des variables sociodémographiques dans les quatre classes de discours

L'analyse factorielle permet de rendre compte de la répartition du verbatim des discours des joueurs de tennis en fonction des variables sociodémographiques. La représentation graphique sur un plan euclidien permet de visualiser les contributions les plus fortes. L'interprétation doit néanmoins être prudente, car la petitesse de notre échantillon peut surreprésenter la contribution d'un seul individu. C'est le cas d'un joueur de 85 ans qui contribue fortement à la représentation de la classe liée à la compétition en insistant longuement sur son palmarès.

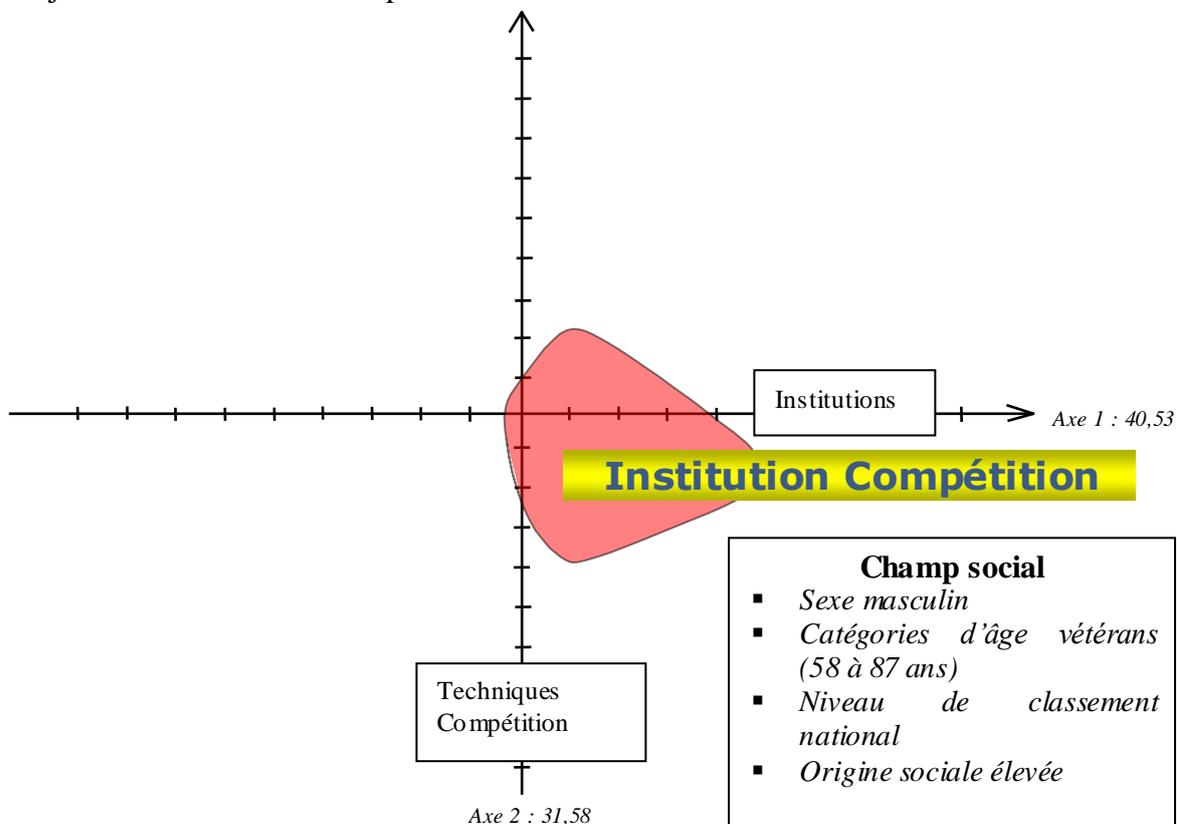
Champ social apparenté à la classe « compétition institution »:

Ce type de discours est très fortement masculin **sexe_M* (437). Cette partie du discours très liée à la compétition et à la performance est plus présente chez les joueurs ayant entamé une carrière jeune et atteint un haut niveau de classement (haut de deuxième série) et enfin chez les joueurs les plus âgés : **age_53* (23), **age_58* (48), **age_82* (23), **age_85* (62), **age_87* (44). Pour ces derniers, il semblerait que la nostalgie des périodes de gloire renforce ces discours dans l'évocation de leur parcours ou carrière. C'est peut-être aussi un effet de génération, dans la fierté d'avoir appartenu à un cercle restreint. Aujourd'hui le nombre de joueurs classés est plus nombreux, et peut présenter pour quelques joueurs un cheminement normal.

Ce discours s'avère plus représentatif chez les joueurs issus de milieux sociaux favorisés, dont le père était cadre supérieur ou commerçant **CPS pere_cadresup* (141), **CPS pere_commer* (90). Cette tendance renforce les théories sur la présence d'un éthos de classe. La compétition, le fait de se battre, de se mesurer sont des valeurs plus fortes dans les catégories sociales favorisées, mais aussi par ceux qui ont commencé très tôt **pratique_pre* (374), ces deux derniers paramètres étant souvent liés pour les anciennes générations.

Graphique : Représentation euclidienne de la classe « Institution et compétition » selon les axes factoriels 1 et 2

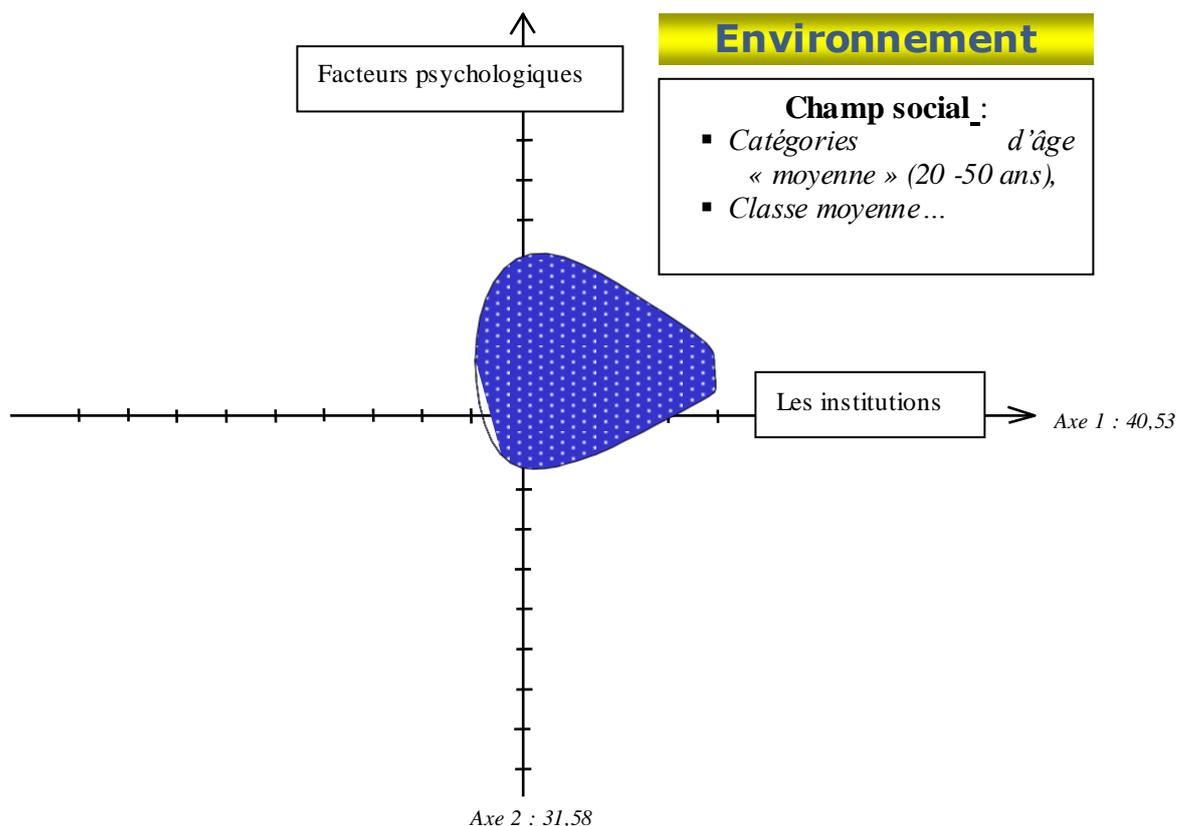
Projection des mots "*" sur le plan 1 2



Champ social apparenté à la classe environnement

Cette partie du discours est plus souvent présente chez les joueurs classés à un niveau régional *class_reg (253) et dans les catégories sociales allant d'employé à profession libérale : *CPSpere_employe (118), *CPS pere_proflib (62). Il n'y a pas d'effet d'âge sensible: *age_20 (58), *age_35 (35), *age_47 (35).

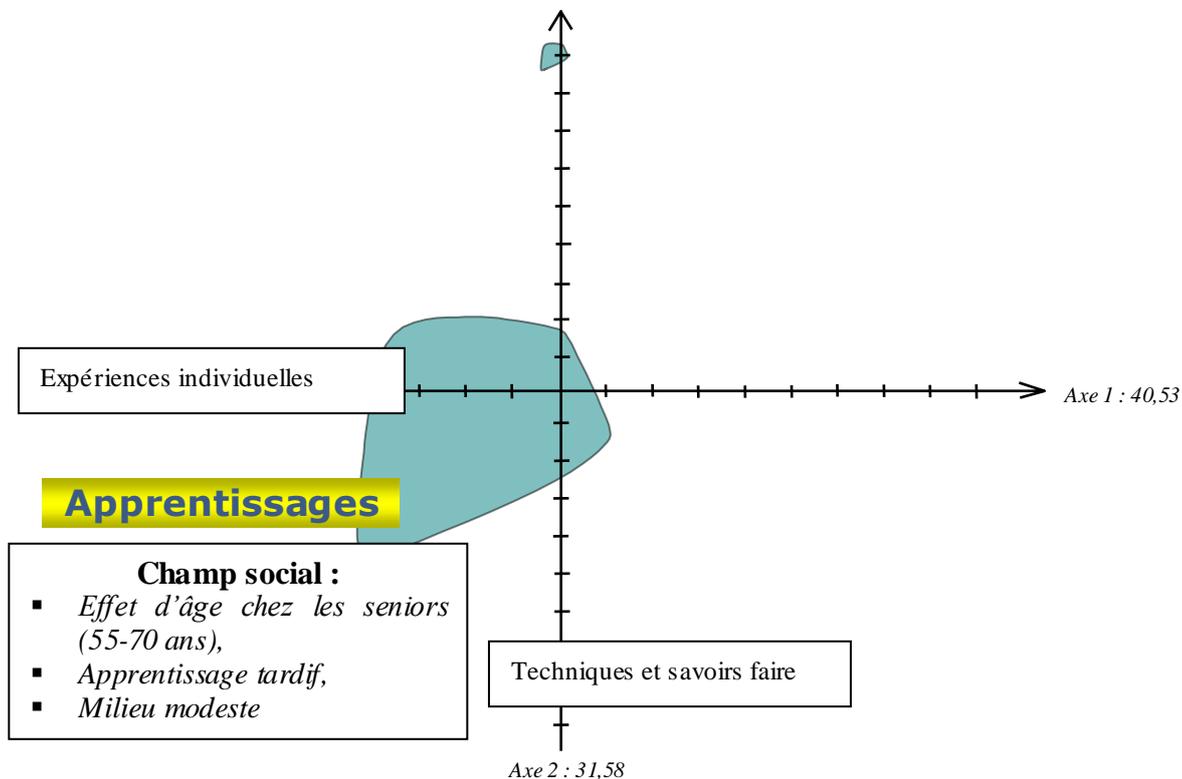
Graphique : Représentation euclidienne de la classe Environnement selon les axes factoriels 1 et 2



Champ social apparenté aux discours sur l'apprentissage de techniques

Ce discours centré sur l'apprentissage est plus fréquent chez les joueurs qui ont commencé plus tardivement : *pratique_tard (137). Il y a un effet d'âge significatif, avec une analyse introspective sur la technique plus facile avec la maturité * 57(42), *age_38(16), *age_46(19), *age_56(25), *age_57(50), *age_60(14), *age_67(56). Il semblerait que l'on peut distinguer, chez les joueurs ayant commencé plus tardivement, une capacité à adopter une démarche praxéologique qui amène à s'intéresser de manière plus précise à la technique. Ce souci est aussi légèrement plus fréquent chez les joueurs d'origine modeste (*CPS père ouvrier (162). On peut faire l'hypothèse qu'il y a un habitus intériorisé chez ceux qui, ayant commencé tôt et dans les classes favorisées, n'éprouvent pas le besoin de se référer à leur manière d'apprendre ou à s'étendre sur les moyens techniques employés. Il n'y a pas d'effet lié au niveau du classement atteint.

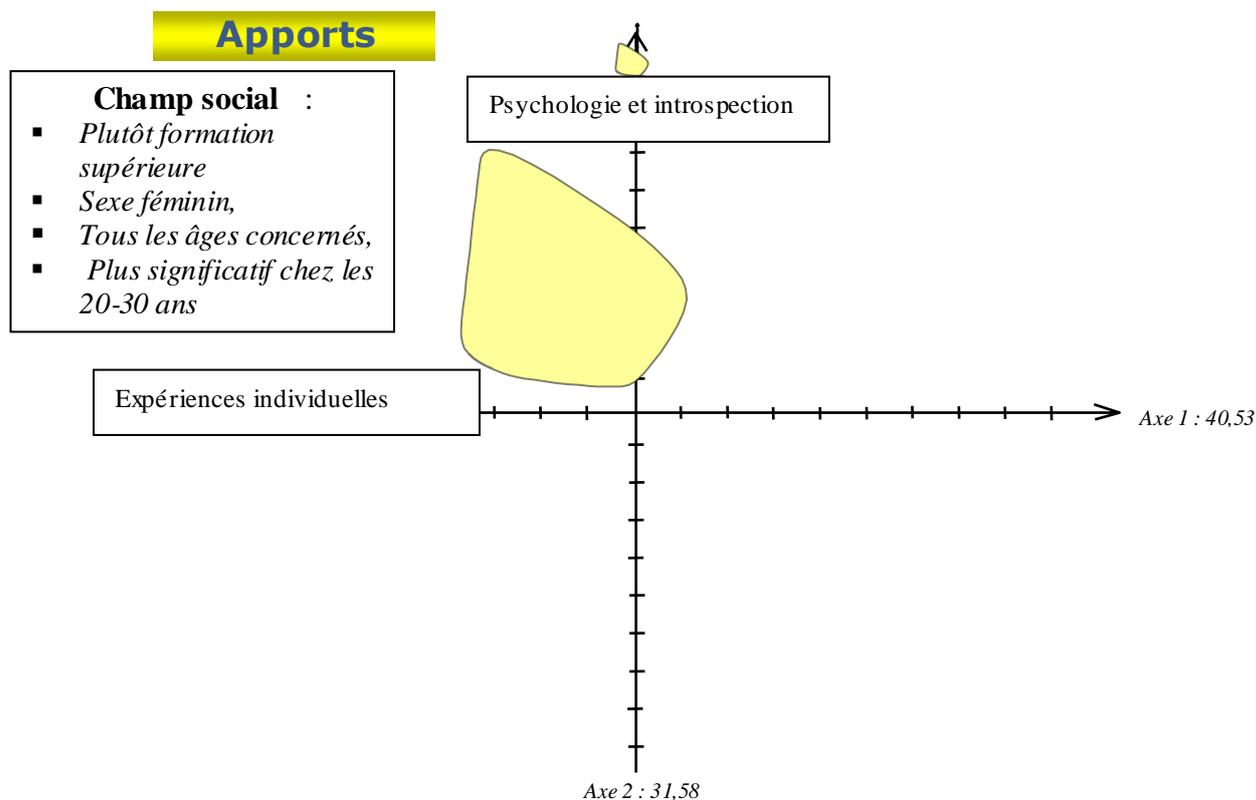
Graphique : Représentation euclidienne de la classe Apprentissage selon les axes factoriels 1 et 2



Champ social apparenté aux discours sur les apports individuels

Le discours sur les apports de la pratique du tennis d'un point de vue psychologique et psychosociologique est plus souvent mentionné par des joueurs issus d'un milieu social favorisé, plus nettement par les professions libérales ou des entrepreneurs, mais concerne aussi les catégories modestes : *CPSpere_cadre (106), *CPSpere_cadremoy (39), *CPSpere_chefent (71). S'entretenir sur les apports psychologiques, et la gestion des émotions est plus récurrent pour ceux qui ont suivi des études supérieures *Etudes_bacsup (394) et chez les femmes : *sexe_F (231). En ce qui concerne le niveau de formation, on peut faire l'hypothèse que les connaissances et surtout une plus grande aisance à verbaliser des impressions introspectives favorisent ce type de discours. Pour la variable féminine, on peut noter ici l'opposition nette avec le monde lexical fondé sur la compétition, plus « masculin ».

Graphique : Représentation euclidienne de la classe « Apports » selon les axes factoriels 1 et 2

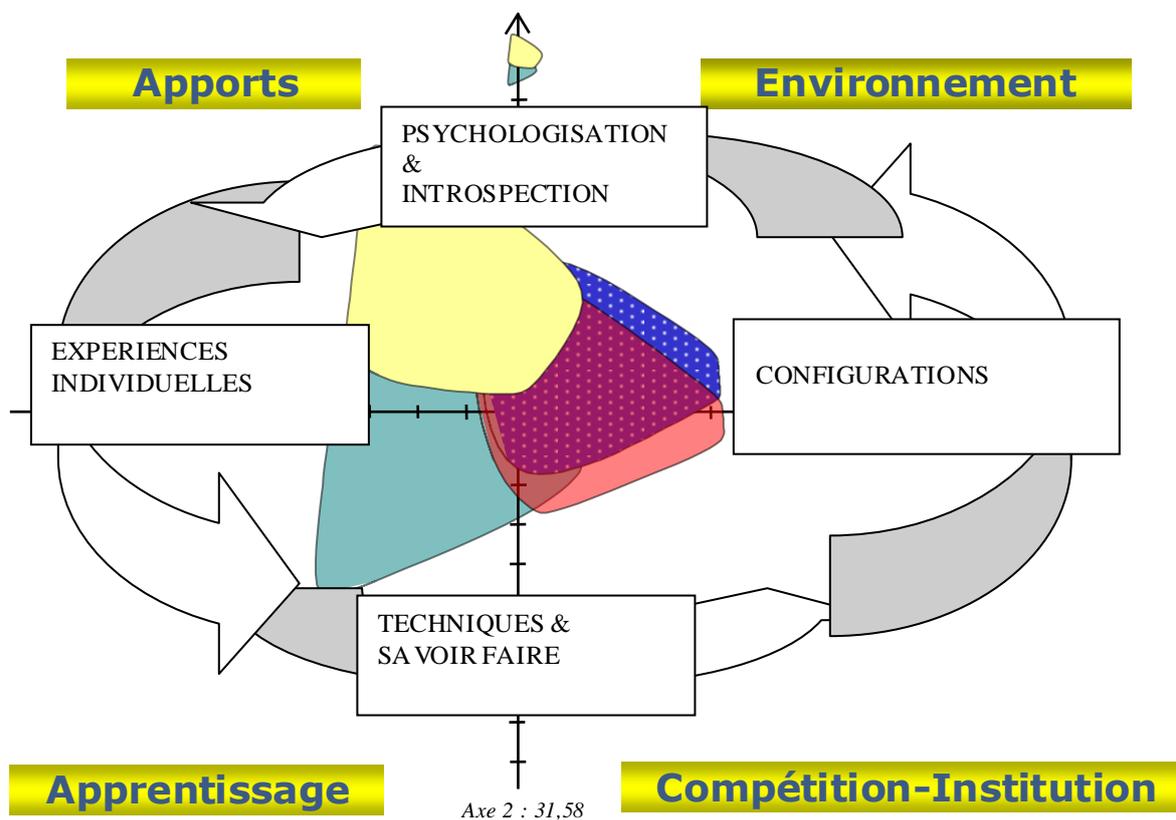


3.6.4 UN SYSTEME D'INTERACTIONS ENTRE UNE DETERMINATION INDIVIDUELLE ET UN ENVIRONNEMENT SOCIAL FAVORABLE

A partir de ces résultats, le processus d'autoformation peut être examiné par les moyens mis en œuvre par les joueurs pour faciliter et développer des savoir-faire, dans ce que nous avons appelé : le « savoir-s'entraîner ». Puis il nécessite une attitude réflexive puisée à partir des expériences afin de donner une orientation et du sens à ses actions. Au cours de ce cheminement, le recours à l'expérience ou à la connaissance et aux savoirs des autres peut s'avérer nécessaire. C'est l'aptitude à pouvoir adapter son action par un retour sur soi, en s'informant à partir des ressources disponibles. Nous apprenons souvent avec l'autre, grâce à lui. C'est la recherche d'un ensemble de ressources, humaines et matérielles, destinée à accroître la part de contrôle de la personne. Les moyens utilisés peuvent être divers, le conseil et le retour d'autrui, des ouvrages techniques, la télévision, l'aide d'un enseignant en cours privé ou collectif, des rencontres. Cela peut aller de

l'échange d'informations dans un groupe, à une recherche documentaire approfondie à l'aide d'ouvrages spécialisés. Cela peut être un échange de savoirs dans une co-formation avec ses proches, ou bien avec ses pairs, en profitant de l'expertise des autres. Dans cet environnement, la famille et le club d'appartenance s'avèrent être des points d'appui essentiels, dans un apprentissage à l'autodidaxie. Enfin, ces compétences acquises par la pratique sportive sont en interrelation avec notre vie quotidienne. Dans certains cas elles en sont dépendantes, dans d'autres elles y contribuent avec des apports non négligeables.

Néanmoins, nous ne pouvons pas ignorer le poids de l'institution tennis et de l'environnement social, ce qui est bien mis en évidence par l'analyse factorielle de correspondance effectuée par le logiciel Alceste. Nous sommes bien obligés de constater à l'analyse de ces résultats que les choses ne sont pas simples, si l'on veut différencier ce qui relève de l'auto apprentissage ou bien de la transmission d'un milieu social. Le joueur de tennis n'est pas seul pour arriver à ses fins, il peut tenir compte de son environnement social et s'enrichir à son contact. Se former à partir et par l'expérience suppose toujours une confrontation et une interaction avec le monde réel physique et social, par l'intermédiaire des mots et actions signifiantes produites par la personne et les autres. L'autonomie absolue n'existant pas, un environnement favorable reste nécessaire pour accompagner le développement de l'apprentissage autodirigé. Le processus d'autoformation dans la pratique du tennis s'inscrit dans un processus de socialisation où interagissent l'individu et son environnement social dans une dialectique systémique que l'on peut illustrer à l'aide du schéma suivant :



La frontière entre ce qui relève de la logique individuelle ou de l'institution n'est pas aussi nette et étanche que pourrait le laisser penser une lecture trop rapide de nos résultats. Il y a plutôt à l'intersection des quatre classes des discours une interpénétration, une dynamique, qui mérite une analyse et une interprétation approfondies pour savoir si l'individu, profitant d'un système social ouvert de formation, peut être considéré comme un acteur autonome de ses apprentissages s'appuyant sur des institutions supports fonctionnant comme des ressources éducatives. Ou bien devons-nous comprendre l'individu comme le jouet d'influences normatives tributaires des institutions sportives ou configurations ? Pour répondre à cette question sociologique d'importance, afin de comprendre le processus d'autoformation par le tennis dans sa logique sociale, le croisement de nos données avec les différentes interprétations sociologiques en débat aujourd'hui s'avère nécessaire.

CHAPITRE 4

4 INTERPRETATION DES RESULTATS

« Les pratiques d'autoformation expriment donc au plus haut point, comme un condensé social, cette nouvelle forme de formation sociale historique d'aujourd'hui- société d'individus qui en quelque sorte, s'impose aux individus; société où les rapports sociaux se construisent tout particulièrement autour de la connaissance; société qui suscite et en même temps impose des processus continus de construction identitaire. »

André Moisan
L'Autoformation
 Paris : PUF, 1997, p.180

« Lorsque l'on étudie les hommes, on peut concentrer les feux des projecteurs tantôt sur les individus, tantôt sur les configurations que forment entre eux plusieurs hommes. Si on ne tient pas compte de cette alternative, on nuit à la compréhension des deux niveaux d'analyse. »

Norbert Elias
Qu'est-ce que la sociologie ?
 Paris : éd. de l'Aube, 1991, p.155

« L'individu a la liberté d'inventer pour lui-même un modèle de vie et une morale et de les modifier à mesure qu'il les expérimente [...] Ainsi, chacun est obligé de se construire une identité personnelle, beaucoup plus forte et autonome, qui soit la synthèse de ces identités multiples toujours en devenir.»

Henri Mendras
La Seconde Révolution française
 Paris : Gallimard, 1988.

ENTRE AUTO ET HETEROFORMATION

L'analyse des entretiens a montré que l'évocation de parcours de tennis renvoie fortement aux « *expériences* » individuelles : ce que vit et construit le joueur lui-même dans son apprentissage. Cela valide notre hypothèse quant à l'attitude d'un apprenant acteur, avec un pouvoir réel sur la réalisation et l'évaluation des principales composantes de ses habiletés et compétences. Cet apprentissage souvent piloté par l'individu lui permet d'acquérir des compétences individuelles et sociales, avec des apports indéniables dans les autres temps sociaux.

On relève aussi dans l'analyse des parcours des joueurs une liaison forte entre leurs expériences et l'environnement social : la famille, les institutions, les cours, le milieu professionnel, les lieux de vacances, etc. Les parcours de tennis sont donc dépendants d'un contexte social.

Dans la discussion des différentes visions théoriques pour expliquer cette dialectique, la position de Norbert Elias est intéressante à relever. En effet il nous demande de nous interroger sur les éléments de ce contexte social ou « configurations » qui favorisent ou limitent le jeu des acteurs (Elias¹, 1991). La question fondamentale n'est plus de savoir quels sont les déterminismes sociaux les plus influents, mais de savoir dans le processus de socialisation quelles sont les interactions entre le jeu de l'individu et les formations sociales singulières créées par le temps libre dans lesquelles il se meut. Pour reprendre les termes d'André Moisan, « *il s'agit de décrypter et sérier l'ensemble des éléments qui sont « en jeu dans le jeu »* » (Moisan², 1997).

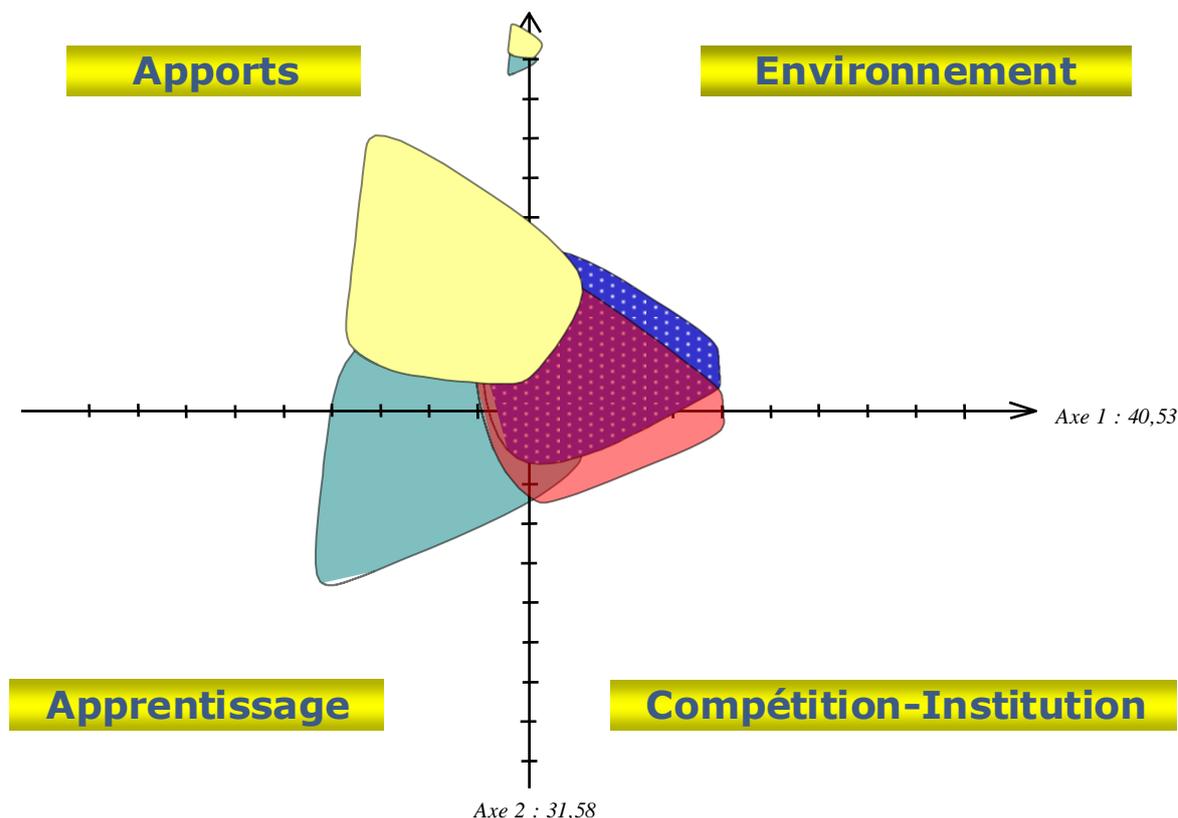
¹ Elias, N. (1991). *La Société des individus*. Paris: Fayard.

² Moisan, A. (1997). Sociologie de l'autoformation. In : *L'Autoformation* (Sous la dir. De P.Carré, A.Moisan et D.Poisson). Paris : Presses Universitaires de France, p.248.

4.1 LE PROCESSUS D'AUTOFORMATION : UNE PRODUCTION INDIVIDUELLE A PARTIR DE RESSOURCES PRODUITES PAR LES INSTITUTIONS

4.1.1 UNE RELATION DYNAMIQUE ENTRE UN APPRENTISSAGE INDIVIDUALISE ET DES INSTITUTIONS SUPPORTS

A la lecture de la figure représentant l'analyse factorielle de correspondance effectuée par le logiciel Alceste, on peut se poser la question de savoir quelle est la part réelle d'autonomie des individus. S'agit-il d'un apprentissage, d'une transmission sinon d'un « habitus » ou d'un héritage, voire d'une conformation à une structure normative que représente l'institution tennis ?



On est bien obligé de constater que les choses ne sont pas simples, pour différencier ce qui relève de l'auto-apprentissage ou bien de la transmission d'un milieu social. Le joueur de tennis n'est pas seul pour arriver à ses fins, il doit tenir compte de son environnement social et s'enrichir à son contact. Se former à partir et par l'expérience suppose toujours une confrontation et une interaction avec le monde réel physique et social, par l'intermédiaire des

mots et actions significatives produites par la personne et les autres. L'autonomie absolue n'existe pas, un environnement favorable reste nécessaire pour accompagner le développement de l'apprentissage autodirigé. Le processus d'autoformation dans la pratique du tennis s'inscrit dans un processus de socialisation où interagissent l'individu et son environnement social. Ainsi jouer au tennis, ce n'est pas seulement l'occasion d'être avec soi-même, c'est aussi un moment de communication, d'échange, voire de partage d'une passion commune, bref des formes de sociabilité ou de socialisation. La socialisation désigne le processus par lequel on apprend et intériorise des modèles culturels qui nous permettent de nous intégrer dans un groupe ou la société. Ces modèles sont transmis par la famille, mais aussi l'école, le travail, les groupes de pairs. Avoir une démarche autoformatrice ne veut pas dire, rejeter les moyens éducatifs institués ou « formels ». Le joueur de tennis peut recourir à différents moyens pour apprendre : le conseil et le retour de spectateurs, des ouvrages techniques, la télévision, l'aide d'un enseignant en cours privé ou collectif, les rencontres. Pour les plus jeunes, l'école de tennis, les structures d'entraînement ont souvent été le point de départ de leur parcours. Le recours à des leçons individuelles ou à des cours collectifs a été mentionné de nombreuses fois par les joueurs interrogés. Les plus anciens revendiquent plus facilement le statut « d'autodidacte » (ces moyens existant peu à leur époque). Ce qui est à noter dans les récits de vie, c'est cette faculté de faire appel à des moyens jugés efficaces selon des besoins spécifiques.

De Durkheim à Bourdieu, une longue tradition sociologique a insisté sur le poids et l'importance des déterminismes sociaux. Pour de nombreux sociologues, dans le champ du sport, chaque individu est placé dans un milieu social qui le détermine, notamment par le biais de l'habitus dépendant de son environnement familial et de sa classe sociale d'appartenance (Bourdieu & Wacquant¹, 1992; Defrance², 1995 ; Waser³, 1995 ; Vaugrand⁴, 1999). Ceci n'empêche pas qu'un rapport de force se crée dans lequel l'individu peut s'identifier, comprendre ce monde et agir avec des marges de liberté, si étroites soient-elles, où les individus sont soumis à des déterminations multiples, émancipatrices, parfois contradictoires (Dumazedier⁵, 1988 ; Corneloup⁶, 2001 ; De

¹ Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris : éd. Seuil.

² Defrance, J. (1995). *Sociologie du sport*. Paris : éd. La découverte (coll. repères).

³ Waser, A-M. (1995). *Sociologie du tennis*. Paris : L'Harmattan.

⁴ Vaugrand, H. (1999). *Sociologies du sport*. Paris : L'Harmattan.

⁵ Dumazedier, J. (1988). *Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988*. Paris : éd. Klincksieck.

⁶ Corneloup, J. (2001). Formes de développement et positionnement touristique des espaces sportifs de nature. In : *Loisir et société*, 24, (1), 21-46.

Leseulec¹, 2004).

Quand nous nous interrogeons sur les rapports qui lient individu et société, nous pensons souvent ces relations en termes de cause et d'effets, en voyant dans l'individu et dans la société deux objets en soi, deux réalités séparées. Or, une telle séparation est impraticable, aussi bien du fait qu'au niveau du concept (Elias², 1991). D'après nos résultats il existe bien dans l'analyse des parcours de joueurs de tennis une dialectique entre les individus et les structures. Nous pouvons affirmer que les discours renvoient pour une part non négligeable à l'influence familiale et institutionnelle qui contribuent, sinon structurent les parcours de tennis, ce que nous avons appelé « configurations » avec un pôle « institution sportive » et un « pôle environnement social ». Alors qu'à l'opposé, l'autre moitié du discours renverrait aux expériences individuelles en relation avec sa propre pratique et une acquisition de savoirs dans l'action selon différentes dimensions autoformatives : autodétermination, être soi, observer, comparer, imiter, gérer les ressources éducatives. Souvent opposés, les deux processus *apprendre* ou *transmettre* seraient en fait les deux facettes d'une même réalité : le processus de socialisation de l'individu. Les parcours de tennis mettent en évidence les interactions entre ce qui relève d'un auto-apprentissage et d'apprentissages transmis par des tiers (enseignement formel ou informel). Autrement dit, le processus de socialisation peut être compris comme l'intériorisation des normes que l'individu (agent) reproduit à travers une logique dynamique « *de la pratique à la pratique* » (Corcuff³, 1995). Les résultats obtenus montrent un système d'interactions complexe, et méritent d'être interprétés de manière plus minutieuse pour expliquer cette apparente opposition. Les théories sociales laissent plus ou moins d'espace aux évolutions de l'acteur individuel. Dans la pensée existentialiste, l'homme est d'abord une liberté, un projet (Sartre, 1939⁴ et 1946⁵), dans d'autres il est l'expression d'un système d'action ou le support d'une structure (Marx⁶, 1867).

¹ De Léséleuc, E. (2004). *Les « Voleurs » de falaise. Un territoire d'escalade, entre espace public et espace privé*. Pessac: Maison des sciences de L'homme d'Aquitaine.

² Elias, N. (1991). *La Société des individus*. Paris : Fayard.

³ Corcuff, P. (1995). *Les Nouvelles sociologies. Construction de la réalité sociale*. Paris : Nathan.

⁴ Sartre, J-P. (1939) *Esquisse d'une théorie de l'émotion*. Paris : éd. Hermann.

⁵ Sartre, J-P. (1946) *L'Existentialisme est un humanisme*. Paris : éd.Nagel.

⁶ Marx, K. (1867). *Le Capital, critique de l'économie politique*. Paris : éditions sociales (1948).

4.1.2 AUTO ET HÉTÉROFORMATION

Dans l'acquisition de cette culture, souvent partagée, il y a une part d'autonomie de l'individu acquise par les expériences vécues (auto-apprentissage), et une autre relevant d'une transmission, sinon d'un héritage lié à des configurations (environnement familial, enseignement). On peut admettre qu'il existe un fonds de procédures communes à toute forme de collectivité, ce que les anthropologues nomment des croyances. La science et les progrès technologiques font partie de celles-ci, elles ont permis les métamorphoses du travail et l'avènement d'une société du loisir. Les valeurs sportives participent à cette croyance collective fondées sur le progrès, la vitesse, le rendement et l'efficacité dans les pratiques du temps de loisir, et sur un mode de vie actif que nous avons analysé dans la sociogenèse de soi au chapitre deux. La pratique du tennis peut participer dans certains cas à cette croyance collective, par la métaphore du jeu et du plaisir. Les pratiques développées par ces joueurs amateurs experts sont en adéquation avec l'évolution des valeurs des sociétés post-modernes, nécessitant autonomie, adaptation, réflexivité et quête existentielle de bien-être. L'autoformation, par la démarche « praxéologique », vise à reprendre continuellement la qualité d'existence de nos actes, à refuser les ruptures entre savoir et pouvoir. Pour cela, le joueur de tennis adapte des stratégies. Il mêle les ressources disponibles produites par le groupe et l'institution, avec la production personnelle de savoirs issue de ses propres expériences. Quand il est pratiqué comme un loisir exigeant, le tennis procure des sensations multiples. C'est la recherche de l'épreuve, du défi personnel avec les autres et surtout contre soi. Le souci n'est pas en priorité de battre les autres, mais de se mesurer avec soi, faire mieux que la dernière fois. En acquérant une plus grande technicité au cœur de l'action, livré à ses seules ressources, le joueur de tennis éprouve le sentiment de donner la meilleure part de lui-même, il est son propre adversaire. Il se mesure à ses ressources personnelles, à sa sagacité, à sa résistance, à la gestion de ses émotions. Au terme de l'épreuve, quelque soit le résultat, le joueur de tennis traverse des moments de plénitude, la sensation de maîtriser les événements et de se construire un corps pour soi. Ces expériences peuvent entrer en résonance avec les autres activités de la vie quotidienne.

Dans cette production d'activité de loisir, des conditions sociales contrarient ou favorisent ce développement personnel. Il s'agit alors de comprendre les mécanismes sociaux en jeu et les interactions entre l'individu apprenant et le milieu social dans lequel il vit.

4.2 L'AUTOFORMATION PAR LE TENNIS : UN INDIVIDU ACTEUR DE SES APPRENTISSAGES

4.2.1 UNE FORMATION DE SOI FONDÉE SUR LES EXPÉRIENCES

Les joueurs de tennis interrogés considèrent souvent que leurs compétences sont acquises par des expériences vécues, ressenties, répétées.

« Quand on a une certaine expérience, qu'on a beaucoup joué, on est assez vite au courant du jeu de son adversaire. Ses points forts et ses points faibles, et ça s'apprend. C'est l'expérience. Si on a pris quelque bonnes raclées (rires), j'ai suffisamment observé...C'est l'expérience. » (Classé à 15/2, 82 ans).

L'expérience appartient à celui qui la vit, et lui seul peut en être le témoin. Si l'expérience suppose une action dans le réel et une interprétation signifiante, elle s'inscrit dans une trajectoire et une histoire personnelle. L'expérience correspond à la fois au moment de l'épreuve et à la mise en œuvre d'une pratique acquise au cours du temps. Mais la réalité d'une vie active, fût-elle uniquement tennistique, est bien sûr complexe. Il semblerait que la formation par l'expérience permet de relier sa propre production et les moyens d'y parvenir. Les joueurs de tennis concernés ont développé la faculté de rechercher des situations qui leur permettent d'augmenter leurs connaissances, leurs compétences. Certains considèrent les erreurs comme des moyens d'apprendre, pour d'autres ce seront l'imitation ou bien l'imagination ou l'expérimentation de situations nouvelles.

« Je me suis servie de la théorie pour me l'appliquer et pour essayer de sentir les choses et comprendre pourquoi je ratais et puis pour essayer de m'améliorer » (Classée à 3/6, 36 ans).

Les mécanismes mis en jeu et les moyens mis en œuvre pour y arriver relèvent de la psychologie de chaque individu et nécessiteraient un protocole particulier pour les observer. Néanmoins, ce que l'on peut constater à l'évocation des parcours tennistiques, c'est que les intelligences semblent multiples pour comprendre les phénomènes et les relier entre eux (Gardner¹, 1993). Dans les parcours de tennis, chacun est amené à développer l'intelligence qui lui convient le mieux. Nous avons observé que certains joueurs passaient par des phases rationnelles, conceptualisées et « verbalisées », alors que d'autres intuitivement et inconsciemment apprenaient par sensation interne et intelligence de soi. Dans la prise de pouvoir dans sa démarche de formation au niveau psychologique et cognitif, nous avons pu constater que le joueur détermine lui-même ses buts, se fixe seul ses procédures d'entraînement et limites, et se détermine une philosophie personnelle de l'activité souvent

¹ Gardner, H. (1993). *Les Intelligences multiples*. Paris : éd. Retz.

autour des valeurs de la culture sportive. Pour y arriver il peut décider de se donner des objectifs, des buts à atteindre. Bon observateur des situations vécues, bon analyste des données et des conséquences des situations, il peut imaginer et produire des solutions personnelles aux problèmes posés. Il puise des informations dans l'analyse des échecs et des réussites, des siennes comme celles d'autrui, et expérimente par essai erreur ou imitation des moyens de faire ou des stratégies :

« Il ne m'a pas appris, il m'a donné des conseils, mais c'est grâce à lui que j'ai joué...Ce que je conseillerais aux gens c'est de regarder, et puis de comprendre pourquoi un coup est efficace et pourquoi un autre non. Et puis d'adapter ces observations à son style de jeu ». (Classé à 4/6, 57 ans).

Il peut appliquer, par transfert, les compétences acquises par le jeu dans d'autres domaines de la vie sociale. Par la volonté de se faire plaisir, mais aussi de progresser et de réussir, il développe des stratégies personnelles d'autant plus créatrices qu'elles sont créées dans un temps « à soi ». C'est ce que Gaston Pineau appelle une autoformation « existentielle », un processus d'appropriation par le vivant de son pouvoir de formation. Qualifié de « biocognitif », ce processus d'anthropogenèse correspond à une visée phénoménologique d'apprendre à être, de cheminer vers soi, ou de produire sa vie (Pineau¹, 1998). Cela peut se transformer en projet d'action : être actif, dynamique, créatif, ou en projet de vie : équilibre personnel, équilibre psychologique, social :

« Être soi ». « Le sport est quand même une sacrée école quoi ...à travers l'expérience que l'on peut acquérir, avec déjà quelques années derrière soi (Rires) c'est ça. C'est en fait, cet équilibre et cette vérité que l'on peut atteindre à travers le sport. » (Classé à 15/4, 73 ans).

Nos actions résultent en partie de la mise en œuvre spontanée de *schèmes* plus ou moins inconscients qui se sont formés au cours de nos expériences antérieures et qui gouvernent notre façon d'être au monde et d'y réagir. Chaque fois qu'il faut intervenir *dans le feu de l'action*, l'action précède la réflexion. Cela n'exclut pas, dans un second temps, un retour critique sur le premier mouvement et une action compensatoire qui, elle, relève davantage d'une perspective stratégique. Le sujet puise dans son environnement, dans et par la communication, les éléments contextuels de la construction de ses actions. Par la pratique du jeu, seul ou en groupe, consciemment ou inconsciemment, se développe des compétences d'analyse et d'observation qui permettent d'améliorer et d'enrichir son potentiel (physique, affectif, cognitif). Au travers l'analyse des expériences des joueurs, l'observation, l'imitation s'avèrent des moyens privilégiés d'autoformation. Dans la quête de l'excellence, c'est pour le joueur, souvent un moyen d'accéder à la voie de la connaissance du « *connais-toi toi*

¹ Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.

même ». Cette formule est souvent reprise par les joueurs eux-mêmes. Cette recherche d'approfondissement s'avère être un formidable levier de recherche de la connaissance. Elle permet de développer des connaissances en tous genres, sur les principes techniques, physiologiques, biomécaniques, diététiques. Elle oriente les intérêts et une énergie pour s'informer, se former, pour faire mieux et plus : cela pouvant passer de l'échange d'informations dans le groupe (co-formation) à une recherche documentaire approfondie à l'aide d'ouvrages spécialisés (magazines, technicorama,...) ou de vidéos. Cela étant, il est souvent très difficile pour les joueurs de faire une analyse objective des opérations mises en jeu, car cela suppose d'avoir au préalable opéré une analyse réflexive de sa pratique et d'être capable de la conceptualiser pour la transmettre. Beaucoup de ces opérations sont complexes et interagissent souvent de manière inconsciente.

Ces expériences vécues représentent le fondement de l'expression et la mise en œuvre d'une liberté, si minime soit-elle. Elles traduisent un choix à travers lequel l'acteur se saisit des opportunités qui s'offrent à lui dans le cadre des contraintes qui sont les siennes. Ces expériences ne sont jamais entièrement prévisibles car elles ne sont pas toujours déterminées à l'avance ; elles sont le fruit d'interactions. Apprendre ce que l'on a envie d'apprendre, persévérer dans l'apprentissage choisi parce que l'on découvre en cours de route des plaisirs que l'on attendait et d'autres que l'on n'attendait pas, constituent des conditions fondamentales de l'apprentissage, conditions que les récits recueillis mettent bien en lumière. Dans l'apprentissage, la pratique appelle la théorie pour être testée et affinée, faute de quoi elle tourne en rond. L'expérience est enrichie et est relancée par la réflexion et les apports des ressources disponibles, et toutes deux participent à ce phénomène de maturation et de conscientisation sans lequel il n'est pas de prise en main réel du pilotage de ses actions. Dans cette détermination de l'acteur apprenant, le concept psychologique d'autodirection est ici fondamental. Ne pas comprendre crée une tension qui doit finir par se résoudre :

« Ça s'apprend...parce que tu vis...c'est très empirique. Et puis la capacité à y réfléchir, c'est-à-dire après ton match de te dire éventuellement bon, qu'est-ce qui s'est passé...la capacité à analyser un match de tennis... la capacité à analyser les choses, à prendre un peu de recul. A sortir un peu de toi, et à te dire, bon. » (Classé à 4/6, 38 ans).

Tout humain, enfant comme adulte, se crée de fait un système implicite d'explication du monde : le fonctionnement de son corps, le système social, les relations humaines, etc. Le désir de comprendre et d'agir efficacement est fondé sur le sujet, sa motivation et son projet. C'est une variable psychologique forte, exprimant le degré auquel

l'apprenant, ou le "soi", conserve un contrôle actif de sa pratique et de son processus d'apprentissage (Long¹, 1989). On peut considérer que le joueur de tennis en situation de jeu a très souvent une prise de contrôle de ses actions, avec un pouvoir réel sur la réalisation et l'évaluation des principales composantes de ses habiletés, dans un contexte précis, qui a ses propres règles.

C'est ce « pilotage » que nous avons observé dans les récits de joueurs de tennis. C'est un processus psychologique pour gérer son affectivité, ses sensations, ses traits de caractère à travers les épreuves. Quelques joueurs notent que sans compétition, cet apprentissage ne peut pas se mettre en place. C'est l'acquisition de compétences d'ordre cognitif. Au gré de leurs expériences, les joueurs de tennis sont amenés à se projeter et réaliser un ou plusieurs objectifs qu'ils se sont fixés, et en cas de réussite renforcer leur confiance et leurs capacités à progresser. Enfin, le coup d'œil, l'expertise à déceler des informations, les décoder, transformer en principes les différentes expériences, en tant que joueur ou spectateur permettent d'améliorer son potentiel et ses apprentissages. L'autodétermination de l'apprenant peut être définie comme étant le degré de liberté de l'apprenant par rapport aux différentes composantes de son environnement pour se projeter et acquérir une expertise.

Conséquemment, nous considérons que l'apprenant acteur est réflexif, c'est-à-dire capable de définir ses objectifs propres et les moyens pour les accomplir, selon les relations qu'il entretient avec les autres acteurs et avec les structures. Cette réflexivité s'opère selon les modifications constantes de sa trajectoire particulière suivant les évolutions de deux pôles intimement reliés : ses expériences qui ordonnent mouvement et direction et les institutions et le contexte d'interaction qui le contraignent et lui offrent des choix sur son chemin. Agir et décider, c'est comparer, raisonner, prévoir, calculer. Autant d'opérations mentales qui supposent, comme l'action la moins réfléchie, l'existence d'un habitus construit par une pratique proche de l'autodidaxie (Le Meur², 1998) :

« On a joué vraiment, on va le dire autodidacte, autodidacte... il y a des gens qui pigent vite ...et puis il y en a qui pigent pas du tout, parce qu'ils sont trop bloqués par leur technique...alors qu'il suffit de faire un petit truc plus simple pour gagner le point, enfin... il manquait d'efficacité... ». (Classé à 15/2, 67 ans)

¹ Long, H. (1989). *Self-directed learning: emerging theory and practice*. University of Oklahoma.

² Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes. Néo autodidaxie et formation*. Montréal : PUM.

4.2.2 C'EST UN APPRENTISSAGE SPECIFIQUE AVEC DES DEBORDEMENTS DANS LA VIE SOCIALE

L'analyse minutieuse des discours l'atteste : la pratique du tennis repose sur un apprentissage de valeurs et de compétences spécifiques. On peut affirmer ici que la pratique du tennis permet un entraînement physique et mental forgé par les expériences, individuel ou collectif. La compétition a avant tout une valeur probatoire pour la construction de son identité, et la motivation est fondamentale pour aborder cette épreuve. Elle peut être caractérisée par un état de tension qui mobilise le joueur en vue d'un objectif par exemple battre un joueur mieux classé ou bien dans la satisfaction de mieux maîtriser l'activité. Elle est sous-tendue par des facteurs à la fois physiologiques, psychologiques et sociaux. Dans l'analyse de contenu des discours de joueurs experts, il ressort que l'accès à un bon niveau de jeu nécessite un entraînement physique et mental astreignant. Ces expériences transformées en savoirs ont de nombreuses facettes. Cela peut être une compétence métacognitive par un accès aux processus d'apprentissage par identification, comparaison et expérimentation. Le joueur de tennis en observant ou en imitant, opère une sélection des informations, les compare avec d'autres, les organise en schèmes par la structure commune à une catégorie d'actions. Dans une démarche praxéologique, il cherche ensuite à les appliquer, à les mettre à l'épreuve ce qui conduit par ce travail intérieur à élaborer une action. D'autre part, ces savoirs acquis par la pratique du tennis ont aussi une dimension « existentielle ». Ce sont des expériences contribuant à une construction identitaire, individuelle et sociale, de façon lente et continue, tout au long d'une vie, souvent de manière inconsciente. C'est ce que nous avons appelé les apports de la pratique du tennis dans la formation de soi. La pratique du tennis se présente comme une accumulation d'expériences ressenties, vécues, réfléchies par le sujet lui-même dont le sens a une valeur dans d'autres actions de la vie sociale ou professionnelle que nous avons identifiées et que nous résumons ici à l'aide de la figure suivante :

Schématisation des dimensions illustrant les apprentissages et apports de la pratique du tennis dans la formation de soi à partir de l'analyse des discours.

Acquisition de compétences

- Savoir s'entraîner
- S'engager dans l'action
- Savoir identifier et comparer
- Planifier son action
- Gérer des émotions
- Savoir s'accrocher
- Savoir s'informer et communiquer
- Savoir observer et imiter
- Développer des stratégies
- Avoir un retour sur son action.

Apports dans la formation de soi

- Estime de soi
- Maîtrise de soi
- Construction identitaire
- Art de l'affrontement
- Ouverture sociale
- Ecole de la vie

4.2.3 C'EST UNE PRISE DE POUVOIR DE SES ACTIONS MOTRICES

Les joueurs de tennis interrogés ont très souvent une prise de contrôle de leurs actions : ils sont alors en situation d'autoformation avec un pouvoir réel sur la réalisation et l'évaluation des principales composantes de leurs habiletés. Les habiletés motrices sont un ensemble hiérarchisé de savoirs, de savoir-faire, de conduites, de procédures, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre dans un apprentissage nouveau (Arnold¹, 1985). Elles constituent des savoirs en actes dans une situation particulière issue d'une activité physique identifiée. Le joueur de tennis adopte une stratégie pour les acquérir, fondée sur le sujet, sa motivation et son projet. Attirés, voir aimantés, par l'objectif ou la cible qu'ils visent inconsciemment ou non, les joueurs de tennis se concentrent sur la tâche à accomplir et sont attentifs à ce qui se passe. La curiosité, la mobilisation sur un objectif, le désir d'accomplissement sont souvent les ressorts de la motivation pour piloter son entraînement, dans ce que nous avons appelé le « **savoir-s'entraîner** ». C'est une compétence pour construire, organiser, planifier, gérer, autour d'un projet depuis sa conception jusqu'à sa reconnaissance finale. Cette pratique se transforme en passion par goût de réussir, puis par un engagement plus important dans le souci de progresser et d'atteindre un objectif. Pour piloter ces apprentissages, les joueurs de tennis adoptent des attitudes ou des comportements qui s'avèrent efficaces.

Savoir s'entraîner Acquérir des compétences	✓ Un plaisir, une passion, une détermination <i>« Je suis passionné, un trait de caractère, avec une démarche volontaire »</i>
	✓ Persistance à l'effort, rigueur et assiduité <i>« Je me suis pris au jeu, et j'ai commencé à jouer...C'est une phase d'apprentissage...On a bossé sérieusement pendant deux ans. Je suis monté assez vite »</i>
	✓ Planifier son action <i>« Pour moi il y a deux entraînements, il y a l'entraînement pour gagner, alors à ce moment-là, il faut s'y consacrer...il faut planifier, il faut construire les choses...et l'entraînement loisir, je le distribue à ma convenance. »</i>
	✓ Savoir identifier et comparer <i>« C'est une construction assez simple de jouer au tennis...si on observe bien, et si ensuite on essaie de mettre en œuvre...on fait d'importants progrès »</i>
	✓ Produit des solutions personnelles aux problèmes posés <i>« J'ai toujours préféré être acteur de la chose »</i>
	✓ Développe des stratégies et décide <i>« J'y ai trouvé beaucoup de plaisirs. Plaisirs des objectifs que l'on se fixe, se mettre à son niveau, faire des choix... »</i>

¹ Arnold, R-K. (1985). Le Développement des habiletés sportives. In : *Dossier EPS*, 3, 9-52.

4.2.4 C'EST UN APPRENTISSAGE POUR MAITRISER SES EMOTIONS

Au niveau des discours, les joueurs dégagent unanimement un pôle psychologique pour jouer, pour gagner, pour se motiver. C'est la passion qui déclenche le plus souvent ce fort levier de motivation pour s'entraîner ou se surpasser. Mais il est à noter qu'au fur et à mesure des expériences, des transformations s'opèrent au niveau psychologique : prise de confiance pour les uns, maturité tactique, gestion mentale ou stress pour d'autres. Ce qui est remarquable, c'est la constance dans les discours pour dire que cela vient de soi, et qu'à la limite cela ne s'apprend pas. Il y a donc acquisition de capacités psychologiques à travers le jeu, surtout dans la recherche de l'excellence et le souci de progresser et d'augmenter son potentiel. L'estime de soi n'est pas la moindre de ces qualités acquises, elle permet de posséder des ressources permettant de surmonter les épreuves rencontrées en compétition. Avoir une bonne estime de soi, cela veut dire assumer ses responsabilités, s'affirmer, savoir répondre à ses besoins, avoir des objectifs et utiliser les moyens appropriés pour les atteindre. Avoir une bonne estime de soi signifie aussi être conscient de ses forces et de ses vulnérabilités, s'accepter soi-même et son identité. L'apprentissage de la défaite s'avère capitale dans ce domaine. La prise de confiance en soi fait partie aussi des apprentissages fondamentaux transmis par la pratique du tennis, dans la faculté de croire en soi, en ses capacités mentales, physiques techniques et tactiques. Pour y arriver, la gestion de ses émotions est aussi importante, elle permet de maîtriser ses émotions et son comportement avec lucidité et « sang froid ». Enfin, sans la passion, la combativité, le goût de l'effort, beaucoup de joueurs n'auraient pas atteint un niveau de jeu régional ou national. Certains joueurs signalent que ces compétences acquises sur le terrain les ont aidées dans leur parcours étudiant ou professionnel.

Une maîtrise de soi, de ses émotions	✓ Etre soi – s'estimer <i>« C'est presque un combat contre soi-même, de croire en soi, que l'on se fasse violence...J'aime bien me faire plaisir »</i>
	✓ Prendre confiance <i>« Le tennis apprend à gérer son émotion, ça on l'apprend soi-même, ..., de maîtriser son émotion à donner confiance »</i>
	✓ Gérer le stress et l'incertitude <i>« Le tennis, je trouve que c'est énorme la gestion de soi »</i>
	✓ Se forger un mental et réguler ses actions <i>« C'est un défi à moi, il faut que cela vienne de moi »</i>
	✓ Savoir s'accrocher <i>« C'est se battre avant tout avec soi-même, c'est quelque chose que j'aime beaucoup psychologiquement, c'est le combat avec soi-même »</i>

4.2.5 C'EST L'OBSERVATION ET LE MIMÉTISME COMME MOYEN D'APPRENTISSAGE.

Nous avons pu observer dans les parcours de tennis, chez les joueurs efficaces, la capacité à s'informer sur son jeu et celui de son adversaire. Le joueur de tennis expert apprend à percevoir des phénomènes et à les décoder afin de prendre des décisions efficaces. Le couplage entre les informations sensorielles de mouvement et les actions motrices met en œuvre des mécanismes complexes. Nous retiendrons, à l'aune de nos résultats, que les expériences cumulées d'action motrice contribuent pour une part non négligeable à affiner les perceptions. C'est un moyen pour l'apprenant d'acquérir des notions générales se rapportant à l'analyse des situations de jeu ainsi qu'à l'exécution de ses coups. La signification attribuée aux perceptions est en liaison directe avec le rapport de forces, la logique du jeu, des règles d'action.

En observant ou en imitant, l'apprenant opère une sélection des informations, les compare avec d'autres, les organise. Savoir observer, c'est sélectionner, fixer et gérer son attention sur les informations pertinentes. Le joueur de tennis apprend en jouant, mais aussi en observant, copiant et reproduisant le comportement d'autrui. D'autre part, constamment en mouvement, le joueur de tennis doit s'adapter en permanence aux contraintes de son espace d'action, il est primordial qu'il se renseigne sur la nature et l'état de ces contraintes, qu'il sache les percevoir, les identifier, et de plus qu'il anticipe leur évolution.

Savoir observer et imiter	✓ Posséder un bon coup d'œil <i>« J'avais un œil qui va très vite »</i>
	✓ Observer les situations <i>« J'aimais bien le voir jouer, on comprenait plein de choses »</i>
	✓ Observer, expérimenter, imaginer <i>« Il y a une conjonction d'éléments pour réussir un beau coup. C'est arriver à rassembler des tas de critères simultanément, et « Pan » tout s'assemble d'un seul coup, ça forme un seul bloc, un beau noyau, et ça part...C'est là qu'on a la sensation, quoi ! »</i>
	✓ Imiter <i>« C'est surtout le mimétisme qui m'a beaucoup appris...Je n'arrêtais pas de regarder le tennis, c'était comme ça »</i>

4.2.6 C'EST UNE APTITUDE A ALLER CHERCHER DES CONNAISSANCES

Nous apprenons à jouer au tennis avec l'autre, grâce à lui, à cause de lui. Cette relation symbolique commence par le rêve dans l'enfance d'un imaginaire et d'un culte du héros. Elle se poursuit à l'âge adulte avec l'héroïsation des champions qui peuvent servir de modèle. Enfin, elle peut être liée à des rencontres marquantes servant de modèles ou d'idéal à atteindre comme nous avons pu l'observer dans les récits de vie, où pour quelques joueurs cet aspect a été évoqué. On ne doit pas considérer ces médias comme un simple déversoir d'informations ou d'images vers des individus passifs, ils peuvent aussi servir de repères et de moyens de formation par imprégnation. C'est la possibilité pour l'individu d'accéder à des contenus, de se les approprier selon une logique d'apprentissage propre et décisionnaire.

C'est une énergie déployée pour s'informer, se former. Cela pouvant passer de l'échange d'informations dans le groupe, à une recherche documentaire approfondie à l'aide d'ouvrages spécialisés. Cela peut être un échange de savoirs dans une co-formation avec ses proches, ou bien avec ses pairs, en profitant de l'expertise des autres. Dans quelques cas, ces expériences ou rencontres s'avèrent être des chocs biographiques. Ce processus observé apparaît bien comme un mode d'auto développement des connaissances et des compétences, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiations le plus choisies.

Un Système ouvert D'apprentissage	✓ Des héros et rêves <i>« Quand on est petit, on rêve...Je jouais mes finales de Roland Garros contre le mur. », « On les voyait en image, on lisait l'article, on imaginait, on enjolivait ».</i>
	✓ Milieu familial <i>« Les parents m'ont encouragé pas mal »</i>
	✓ Des rencontres <i>« Il a été un détonateur...J'ai toujours eu de la chance...une bande de copains qui ont le plaisir de jouer ensemble »</i>
	✓ L'association sportive, le groupe <i>« Je pense qu'il y avait un parrainage, un compagnonnage...je pense que c'est ça, un compagnonnage »</i>
	✓ Savoir communiquer, échanger <i>« On jouait les uns contre les autres, et puis on épilguait un peu sur ce qui s'était passé »</i>
	✓ Autodocumentation <i>« Et puis j'ai pris des bouquins, j'ai appris comme ça. J'ai la technique à moi »</i>

4.2.7 C'EST UNE APTITUDE A TRANSFERER DES COMPETENCES JUGEES EFFICACES DANS LES AUTRES TEMPS SOCIAUX

Pour les joueurs de tennis interrogés, l'acquisition d'une culture tennistique est souvent ressentie comme une école de la vie. Cela peut déboucher sur une transaction biographique qui articule dans le temps, en continuité ou en rupture, l'identité héritée d'un passé constitué (trajectoire) et l'identité visée (projets d'avenir possibles). Dès lors, il y a une élaboration du sens de son activité dans la mesure où ce travail de réflexion permet de tirer parti de son expérience. On peut définir ce comportement, pour une personne donnée, comme une tendance à réduire son système de dépendance, à produire elle-même son système de vie.

Toutefois ces compétences et savoirs ainsi obtenus ne s'évaluent pas aisément au travers des discours recueillis. En effet, appréhender la dynamique du sujet maître d'œuvre de ses apprentissages, réalisés et contrôlés par le joueur tout au long de son parcours tennistique, demande une démarche introspective difficile à maîtriser et à verbaliser. Nous avons cependant identifié les bases conceptuelles d'une telle construction, autour des aspects perceptifs, conatifs, métacognitifs et sociaux de ces apprentissages. Jouer au tennis peut s'avérer être un mode d'existence avec un contenu et des valeurs, symbole d'un mode de vie actif avec des prolongements dans certains cas dans la vie professionnelle.

Apports individuels et sociaux	<p>✓ Se connaître soi-même « Je pense que ce qui est important, c'est la relation avec soi-même...Tu fais un retour sur toi-même », « on se découvre soi-même »</p>
	<p>✓ Une construction identitaire « Je pense que je ne serais pas ce que je suis maintenant, si je n'avais pas joué au tennis...je pense que d'avoir acquis de la confiance m'a aidé à m'installer »</p>
	<p>✓ Connaître ses limites « Dans le tennis, on se rencontre qu'il y a des choses essentielles dans la vie, et d'autres pas...il faut savoir »</p>
	<p>✓ Un art de l'affrontement « Ca apprend à se battre, d'y aller en respectant son adversaire, que l'on retrouve dans d'autres domaines comme le travail »</p>
	<p>✓ Une ouverture sociale « Ce qu'il y a de bien, c'est que tu rencontres des gens, tu communique », « Ce sont des intérêts de contact, de relation », « rencontrer du monde »,</p>
	<p>✓ Une école de la vie « Si tu peux chaque jour trouver un plaisir dans ce que tu fais, il faut y aller quoi...Le jeu dans la vie c'est important...C'est un peu ma façon de vivre, de voir les choses. », « Ca fait partie de ma vie, c'est une passion »</p>
	<p>✓ Un prolongement dans les autres temps sociaux « L'esprit de compétition, de challenge c'est un jeu...un peu comme les affaires. Et je pense pour ça que le sport est une sacrée école »</p>

4.2.8 C'EST UNE DÉMARCHE AUTODIDACTE AU SEIN D'UN COLLECTIF

Les parcours de tennis peuvent être assimilés à une démarche autodidacte par la recherche de l'ensemble des ressources, humaines et matérielles, destinée à accroître la part de contrôle de la personne. C'est une compétence à se construire soi-même. C'est savoir organiser, planifier, gérer un projet de bout en bout, depuis la conception de celui-ci jusqu'à sa reconnaissance finale. C'est la capacité à aller chercher des savoirs dont on a besoin, de manière plus ou moins organisée, selon les circonstances de la vie, selon des projets immédiats ou à plus long terme. C'est une formation de soi, ouverte à une socialisation en réseau, porteuse d'autodidaxie collective. Cet espace intermédiaire que constitue le groupe de pairs, le « réseau », la « bande », est ainsi le lieu où peut se révéler, être stimulée cette passion et lui conférer un sens. Ces pratiques ont d'autant plus de chance d'aboutir que leur auteur a su mobiliser, en complémentarité, une relation au savoir souple, ouverte, et un art de faire, de mener à bien un projet personnel (De Certeau¹, 1980).

Au delà, de la transmission de savoirs par autrui, le joueur de tennis se construit ses propres expériences. Se former à partir et par l'expérience suppose toujours une confrontation et une interaction avec le monde réel physique et social, par l'intermédiaire des mots et actions signifiants produits par la personne et les autres (Varella, Thompson & Rosch², 1993). Ce sont des processus cognitifs développés par l'individu qui émergent des interactions vécues (Pharo & Quere³, 1990 ; Dubet⁴, 1994 ; Lahire⁵, 1998). Les entretiens nous le confirment, le joueur de tennis est souvent engagé dans un processus réflexif, sur soi, sur sa pratique autour d'expériences motrices et sociales qu'il vit. Cela signifie, comme l'a montré Eric De Leseulec dans la pratique de l'escalade, que l'individu est capable de se situer, de piloter ses propres actions dans des situations de « *bricolage interactionnel* » (De Leseulec⁶, 2004).

Mais le joueur de tennis n'est pas seul pour arriver à ses fins, il doit tenir compte de son environnement social. Dans les parcours de tennis, les parents, un proche, ou l'association sportive servent souvent d'initiateur ou de médiateur. Nos « actions logiques »

¹ De Certeau, M. (1980). *L'Invention du quotidien*. Paris : Gallimard (collection Essais).

² Varella, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expériences humaines*. Paris: Seuil.

³ Pharo, P. & Quere, L. (1990). *Les Formes de l'action*. Paris : éd. EHSSS.

⁴ Dubet, F. (1994). *La Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

⁵ Lahire, B. (1998.). *L'Homme pluriel*. Paris : Nathan.

⁶ De Léséleuc, E. (2004). *Les « Voleurs » de falaise. Un territoire d'escalade, entre espace public et espace privé*. Op.cit. Pessac : Maison des sciences de L'homme d'Aquitaine.

et nos choix « délibérés » sont tributaires de l'imposition de valeurs et de normes par les institutions et d'un héritage culturel. La capacité d'information, de décision de l'individu est liée à la position qu'il occupe vis-à-vis des autres individus, dans ou hors institutions. Il ne s'agit pas de penser l'individu comme un électron libre, dégagé de toute contrainte sociale. On peut parler de contexte ou logique du social (Boudon, 1979¹), d'où une dialectique entre les individus et les structures. L'identité de chacun dépend de son environnement social, mais aussi de la manière de se construire soi-même. La pratique du tennis n'est pas seulement l'occasion d'être avec soi-même, elle est un moment de communication, d'échange, voire de partage d'une passion commune s'inscrivant ainsi dans la socialisation de l'individu. Ces modèles de référence sont transmis par la famille, mais aussi l'école, le travail, les pairs. La psychologie fournit d'abondantes études qui nous éclairent sur la question de l'identité et la construction de soi (Camillieri & al², 1990). La culture interagit avec le développement cognitif du sujet et donne elle aussi forme à l'esprit (Bruner³, 1991).

En définitive, le joueur de tennis est un personnage paradoxal, à la fois libre et dépendant, engagé et impliqué, autonome et sensible au miroir que lui tend la société, ne serait-ce que pour obtenir une reconnaissance sociale (Taylor⁴, 1998 ; Mucchielli⁵, 2002). Au cours de son développement, le joueur rencontre nécessairement autrui, tisse avec lui des liens, au gré des groupes sociaux et des situations traversées (Simmel⁶, 1981 ; Singly⁷, 2003). Nous nous définissons toujours dans un dialogue, parfois par opposition, parfois par identité, avec les autres qui comptent. Dans ces échanges, verbaux et non verbaux, des modifications se produisent dans les rapports de chacun avec son environnement, et avec soi-même (Vinsoneau⁸, 2002). Entre bricolage identitaire et imposition de normes corporelles, le corps se structure autant qu'il est structuré. A cet égard, l'histoire de la beauté corporelle est éclairante (Vigarello⁹, 2004). L'image du corps moderne serait celle d'une « invention de soi » à valeur identitaire, avec une liberté de choix, mais aussi des

¹ Boudon, R. (1979). *La Logique du social*. Paris : Hachette.

² Camillieri, C. & al (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

³ Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Editions Eshel ;

⁴ Taylor, C. (1998). *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Seuil.

⁵ Mucchielli, A. (2002). *L'Identité*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁶ Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁷ Singly, F.de (2003). *Les Uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Armand Colin.

⁸ Vinsoneau, G. (2002). *L'Identité culturelle*. Paris : Armand Colin.

⁹ Vigarello, G. (2004). *Histoire de la beauté. Le corps et l'art de s'embellir de la Renaissance à nos jours*. Paris : Seuil, p.252.

contraintes structurelles. Dans un cas comme dans l'autre, que le corps se déforme ou se conforme, il est mis en forme par soi, il « s'autoforme ». L'individu s'approprie des valeurs et des normes de son temps, les incorpore en quelque sorte selon un processus identitaire (Kaufmann¹, 2004).

L'autoformation mérite bien d'être explorée, à partir des apports de la sociologie de la vie quotidienne, et plus largement de l'anthropologie, qui peuvent nous éclairer sur la fonction instrumentale mais aussi symbolique de nos activités les plus ordinaires (Balandier², 1983).

<p>Une démarche autodidacte...</p> <p>Un processus identitaire...</p> <p>A l'aide d'institutions supports</p>	<p>✓ Je me suis fait tout seul <i>« Je me suis fait un peu tout seul. Je suis donc autodidacte, donc, par logique. ».</i> <i>« J'ai l'impression d'avoir appris tout seul ».</i></p>
	<p>✓ Un sujet acteur <i>« J'ai toujours préféré être acteur de la chose »</i></p>
	<p>✓ Un processus réflexif <i>« Ce sont des réflexions. On apprend par soi-même, mais il y a des fois on est éclairé par les discussions, mais de toute façon il y a toujours une réflexion de sa pratique et de ce que nous apporte les autres. Il y a une mise en relation que l'on peut faire que par soi-même. »</i></p>
	<p>✓ Des institutions supports <i>« Il m'a repéré contre le mur, et puis il a dit « ce gamin il est formidable ». Il joue, on dirait que tout est facile pour lui. Et il a commencé à me faire jouer. Le vieux monsieur m'a appris à avoir de la rigueur, on avait notre heure, c'était réservé...Je suis tombé sur des passionnés »</i> <i>« Je n'ai jamais eu de professeurs. J'ai toujours été dans l'idée de jouer. Pris en charge dans la famille, il n'y a jamais eu d'initiation au sens de transmission d'un savoir autrement que par le jeu. je ne peux pas dissocier le tennis de mon grand-père qui était une référence. »</i> <i>« Je n'ai jamais appris, Je n'ai jamais pris un cours de tennis...j'ai toujours joué avec des amis, avec des copains...je me suis amusé à faire des tournois, parce que j'aimais bien »</i></p>
	<p>✓ Des médiations choisies librement <i>« C'est un peu ce que l'on appelle le savoir partagé, ce n'est pas quelque chose qu'on t'éduque comme ça, comme un savoir universel ...mais c'est quelque chose qu'en fait, en voyant les autres ...que tu apprends, non c'est avec les autres...Ce n'est pas quelqu'un qui va te dire, fais ça...et tu apprends...tu as dix personnes autour de toi, tu vois, et tu prends lui... »</i></p>

¹ Kaufmann, J-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'individu*. Paris, Armand Colin.

² Balandier, G. (1983). Essai d'identification du quotidien. In : *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol.LXIV, 5-12.

4.3 LE DETERMINISME RELATIF DES INSTITUTIONS

A l'inverse des interprétations sociologiques précédentes centrées sur le jeu des acteurs et leurs interactions, d'autres théories sociologiques continuent à percevoir l'individu comme le produit de déterminations sociales produites par les institutions.

Dans notre étude sur les parcours de tennis, l'association, l'organisation sportive, la famille, le groupe de pairs, les lieux de vacances sont autant de réalités institutionnelles auxquelles ont été confrontés les joueurs pendant leur parcours. La compréhension du monde sportif, de ses règles, de ses techniques, ne peut pas faire l'impasse sur cette réalité sociale. Toutes ces institutions participent à baliser les parcours, en les structurant selon des modalités propres, et elles construisent du lien ou une cohésion sociale. A partir de ces éléments, l'institution pourrait être définie, comme un fragment des relations sociales établi sur un système de valeurs, ordonné selon des normes, des rôles, des manières d'être, dont la fonction est d'assurer la conformité des individus et la maintenance d'une culture commune. L'institution est reconnue par les acteurs, ses limites organisationnelles sont identifiables et son domaine d'action est circonscrit. Bien que l'institution émane originellement de conduites d'acteurs, elle n'en demeure pas moins normative et contraignante.

De nombreuses sociologies du sport mettent fortement l'accent sur les effets de structure symbolique des institutions (Brohm¹, 1976, Pociello², 1995). Il existerait une détermination produite par le système sportif à créer du perfectionnement et de l'abstraction au-delà de l'initiative individuelle. Bref, l'individu serait enlacé dans un filet de variables sociales et de structures, tissé historiquement, qui reliées entre elles forment l'institution sportive. Souscrire à cette conception d'un système social, c'est adhérer au principe qu'il y aurait un ordre caractérisé par une complexité hiérarchisée liant l'individu au groupe. Le système de pensée des sportifs serait socialement constitué de schèmes incorporés de jugement et d'action qui commanderaient ses conduites et ses représentations et orienteraient ses stratégies, selon une théorie des habitus sociaux que l'on retrouve illustrée par certains témoignages :

« Il était d'une famille qui jouait au tennis, car moi j'étais d'une famille, euh..., d'ouvriers si tu veux...donc le tennis cela ne faisait pas partie de...des choses que l'on apprenait. ». (Classée à 15/2, 57 ans).

¹ Brohm J.M. (1976). *Sociologie politique du sport*. Paris : éd. Delarge, p.75-80.

² Pociello C. (1995). *Les Cultures sportives*. Op.Cit. Paris : Presses Universitaires de France, p.267.

4.3.1 PARCOURS DE TENNIS ET HABITUS SOCIAUX

À la suite de Marcel Mauss, Pierre Bourdieu a introduit le concept d'habitus pour expliquer la part inconsciente d'actions fondées sur des schèmes mentaux intériorisés selon les classes sociales d'appartenance qui déterminent l'action consciente des acteurs. Selon Bourdieu, la pratique ne découle pas plus des seules intentions subjectives de l'agent qu'elle ne résulte directement des contraintes objectives de la structure. Elle émerge dans les turbulences de leur confluence, de la rencontre plus ou moins « réussie » entre positions et « dispositions » ; elle naît de la relation obscure de « proximité ontologique » qui se tisse entre ces « deux modes d'existence du social » que sont l'habitus et le champ (Defrance¹, 1994). Les structures sociales sont inscrites dans le monde matériel et symbolique, mais aussi dans les agents. Le monde social et les agents s'étant structurés dans les mêmes conditions, ils sont structurés de manière homologue et se répondent l'un à l'autre. La notion d'habitus permet de décrire l'activité d'un agent, une action qui peut être ajustée au monde social sans que l'agent soit conscient de tout ce qui se passe autour de lui (Bourdieu², 1972). Dans son ouvrage « *La Distinction* », il dresse un vaste tableau ethnologique des styles de vie et des propensions culturelles des classes sociales afin d'établir l'homologie structurale qui relie, par l'intermédiaire de l'espace des dispositions, l'espace des positions et l'espace des prises de position dans des domaines aussi variés que l'alimentation et la musique (Bourdieu³, 1979). L'analyse est identique, dans le champ sportif, où Bourdieu considère que :

« *Le champ des pratiques sportives est le lieu de luttes qui ont, entre autres choses, pour enjeu le monopole de l'imposition de la définition légitime de la pratique sportive* » (Bourdieu, 1984⁴).

Il s'avère que le goût, loin d'être l'inimitable signature d'une individualité libre, est la forme par excellence de soumission au destin social :

« *Le golf a une signification distributionnelle...tout à fait opposée à celle de la pétanque, dont la fonction purement hygiénique n'est sans doute pas si différente,..., de celle du Pernod et de toutes les nourritures non seulement économiques mais fortes (au sens de épicées) et censées donner de la force, parce que lourdes, grasses et épicées.* » (Bourdieu, op.cit, 1984, p.189-190).

¹ Defrance, J. (1994). La Sociologie anthropologique de Pierre Bourdieu, genèse, concepts, pertinence. In : *Revue STAPS*, 35, 31-39.

² Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : éd.Droz.

³ Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris : éd. de Minuit.

⁴ Bourdieu, P. (1984). Comment peut-on être sportif ? In : *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : éd. de Minuit.

Des faits aussi anodins dans la vie quotidienne que la manière de choisir ses boissons et de s'essuyer la bouche à table, que le choix d'un quotidien ou la pratique d'un sport, fonctionnent alors comme autant de marques distinctives, de signes extérieurs de richesse intérieure, de capitaux culturels. Le choix des pratiques et des manières de faire participe à cette lutte des classements qui est la face occultée de la lutte des classes. Perspective théorique reprise par Anne Marie Waser dans son interprétation sociologique du tennis, où elle reprend in fine cette théorie :

« L'analyse de l'espace des sports de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle montre que les luttes que se livrent les différents promoteurs des sports (républicains, catholiques, socialistes, laïques, etc.) constituent un ensemble de facteurs qui ont accéléré pour les uns, freiné pour les autres l'entrée du tennis dans cet espace » (Waser¹, 1996).

Le tennis est une activité qui suppose des moyens financiers et un capital social « pour s'intégrer dans les clubs, participer à des tournois ou même trouver des partenaires de jeu » (Waser², 1995). La pratique du tennis est structurante de « styles de vie », et fonctionne comme marqueur social, qui qualifie, dans sa cohérence et son organisation, sa transmission ou sa reproduction, les pratiques et les produits symboliques propres à un groupe social. Dans certains de nos entretiens, le processus de reproduction culturelle est très marqué et renforce cette théorie. Ce qui est le cas dans les deux témoignages suivants :

« Les premières contractions de ma mère ont lieu au bord du court n°6 sur lequel j'ai fait mon premier match par équipe, au Tennis club de Lyon. Maman était 4/6, championne de Bourgogne, elle est arrivée à Lyon pour ma naissance. Mon père était 15/3. Mon grand-père était un très bon joueur de double. Je crois qu'il a été champion de Bourgogne. Ma grand-mère a connu mon grand père sur un court, plus exactement assise sur un banc en regardant jouer mon grand père. Et de mon côté, de mon père, mon autre grand-père était un joueur, comment dire bourgeoisie Mâconnaise, donc forcément association à la fois caritative catholique et sportive tennistique. L'activité sportive de loisir, dans l'esprit Lamartinién, à la fois catholique républicain, qu'il pouvait pratiquer était le tennis. Donc Tennis club de Macon, membre du comité de Direction. ». (Classé à -4/6, 38 ans).

« J'ai eu une tante qui a été en première série, et son mari était en milieu de seconde série. Et ils m'ont poussé un peu ... Elle était très forte ...elle s'appelait De Fonvillard, donc il était de bon ton de jouer au tennis. » (Classé à -4/6, 85 ans).

Dans l'interprétation de ces deux discours, on pourrait en conclure que la probabilité de faire du tennis, et les styles de pratique seraient constitutifs d'un système de dispositions acquis lors de la socialisation, se présentant à la fois comme le produit agissant de

¹ Waser A.M. (1996). La Diffusion du tennis en France. In *Histoire des sports* (Sous la direction de T.Terret). Paris : l'Harmattan, p.101.

² Waser A.M. (1995). *Sociologie du tennis*. Paris : L'Harmattan, p.105-112.

conditions sociales passées intériorisées et inculquées et des représentations objectives propres à un groupe social (Heran¹, 1987).

Ces interprétations ne nous satisfont pas pleinement. Comme toute théorie sociologique de longue portée, il y a une part d'ombre. Yvon Leziart a bien dévoilé comment le sport est un excellent vecteur d'opinions politiques, d'idéaux sportifs, participant à un renouvellement culturel et à une nouvelle idéologie, et ce quelque soit l'origine sociale (Leziart², 1989). La pratique sportive permet d'actualiser les valeurs morales, culturelles, esthétiques ou sociales de l'homme et de la société dans laquelle il vit. Mais en même temps, les transformations des valeurs peuvent être sources de conflit, au sein d'une même classe sociale et entre différentes classes sociales. Ce n'est pas seulement la domination d'un groupe social sur un autre qui tente d'imposer des normes sociales ou des habitus. La dynamique sociale est plus complexe que cela, et deux autres entretiens nous le rappellent :

« Mon grand-père aimait bien jouer au tennis, il s'amusa beaucoup... le père de mon grand-père (était) un ouvrier... Il ne jouait pas au tennis, il est arrivé tout seul mon grand-père... à être pharmacien, et a essayé de se sortir de... De s'élever quoi ... ». (Classé à -4/6, 53 ans).

« Non seulement personne ne jouait au tennis, mais personne ne faisait de sport. Je suis le seul sportif de la famille. C'est inexplicable, mais c'est comme ça. C'est tout à fait inattendu... Il n'y avait pas de télé en plus. Bon, mes parents étaient assez âgés, j'étais le dernier et donc il n'y avait plus personne à la maison... j'ai joué au tennis, voilà, au tennis club de Dijon, il n'y en avait qu'un à l'époque. ». (Classé à 4/6, 57 ans).

L'importance et le rôle des structures ne sont pas incompatibles avec la variété et l'imprévisibilité des conduites individuelles, puisqu'elles résultent de leurs effets agrégés (Boudon³, 1977). Quant aux ordres partiels qu'on peut saisir à l'échelle d'une organisation, ils sont en général sujets à de constants remaniements au gré du renouvellement des acteurs et de leurs stratégies ; ils ne requièrent pas de ceux qui y participent un « *capital culturel* » dont les contours seraient définis d'avance. L'individu dans son rapport à la société n'est pas le porteur d'une structure sociale mais est au cœur d'un processus interactif construit sur un fonds d'idéologie, dans un réseau de communication qui implique la présence de groupes sociaux avec leurs langages, le tout se combinant avec des règles pour déboucher sur des pratiques.

¹ Heran, F. (1987). La Seconde nature de l'habitus. Traditions philosophiques et sens commun dans le langage sociologique. In : *Revue française de sociologie*, 28 (3), (juillet septembre), 385-416.

² Leziart, Y. (1989). Développement des pratiques sportives et dynamique complexe des classes sociales. In : *Science et Motricité*, 7, 9-17;

³ Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris : Presses Universitaires de France.

Les enjeux culturels ne portent pas seulement sur l'identité de chacun des groupes, mais ils portent également sur le choix du modèle culturel qui servira de référence, à l'individu, au groupe d'appartenance, à l'ensemble de la société. L'histoire montre que pour toute émergence et diffusion de nouvelles pratiques culturelles, il n'y a pas uniformisation, mais bien plutôt un consensus autour de ce qui est considéré comme un idéal. L'histoire culturelle du tennis est un excellent exemple de ce processus. Processus historique, où le tennis à ces débuts est une pratique culturelle adoptée par une minorité des fractions sociales favorisées. Il faudra du temps pour que la dimension sportive fasse partie intégrante de la culture de tout un chacun et soit intégrée dans la culture « établie », et ce dans toutes les classes sociales (Defrance¹, 1994).

« J'ai commencé le tennis en 1936... le tennis était quand même plus compartimenté si je peux dire, pour ne pas dire aristocratique. Mais c'est un peu exagéré, c'est la casserole qui reste accrochée, mais c'est idiot... C'était très marqué, maintenant ce n'est plus le cas. ». (Classé à 15/2, 82 ans).

Il est vrai, on le constate sur la durée historique ou dans nos entretiens, la culture sportive n'intéresse qu'une partie des classes dominantes, les classes sociales populaires ne s'intéressant que timidement à ces nouvelles pratiques. De même qu'une pratique autoformative par le tennis ne va pas de soi et ceci d'autant plus parmi les groupes sociaux peu pourvus en capital économique, culturel et social :

« A l'époque je n'avais pas (les moyens) ...Ma mère, à l'époque... tu sais que le tennis s'est beaucoup démocratisé plus tard. B.B, c'est un club qui a permis le développement du tennis. Ca, je dis B.B, c'est le club à A., le premier à démocratiser le tennis. Il y avait Monsieur B., et J.M qui l'ont beaucoup démocratisé. C'est vrai qu'on a fait payer des licences correctes, des inscriptions modestes. Dans une zone, je me rappelle de cette gosse où on lui a offert une raquette, parce qu'elle était douée, parce que les parents n'avaient vraiment pas les moyens. » (Classé à 15/2, 64 ans).

4.3.2 LE CHOIX DU CLUB COMME MARQUEUR SOCIAL ?

Trois joueurs dans nos entretiens ont particulièrement insisté sur des valeurs liées à un enracinement profond au club. Ils font tous les trois partie de clubs bénéficiant d'une tradition sportive ancienne, créés à la fin du XIX^e ou au début du XX^e siècle, situés en centre-ville avec des abords champêtres. Pour ces trois clubs, la tradition est porteuse de valeurs associatives plus fortes, ancrées dans des habitudes de « classe » ou traditions familiales. On peut remarquer au passage, pour les trois joueurs, que la tradition familiale

¹ Defrance J. (1994). La Place du sport et de l'éducation sportive du corps dans la culture. In : *Sports et pouvoirs au XX^e siècle*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p.105-135.

s'inscrit par une pratique précoce, avant huit ans. Sans avoir les moyens de vérifier finement les appartenances sociales des clubs concernés par nos quarante-deux joueurs, on peut néanmoins faire l'hypothèse que le tropisme des classes sociales favorisées joue ici, notamment pour atteindre un bon niveau de classement :

« *Je ne peux pas concevoir le tennis sans un club. Ce n'est pas seulement un terrain de tennis, c'est (...) On n'échappe pas à ses racines, mais le club est important (...) C'est une vie sociale, une vie associative avec des règles.* » (Classé à -4/6, 38 ans).

« *Il y a des gens qui vont jouer sur des tennis municipaux, comme ça, qui ne sont pas dans ce cadre-là, qui jouent en loisir. Bien que nous aussi c'est du loisir, mais une autre forme. Mais quand tu fais partie d'un club, il y a quand même un groupe.* » (Classé à -4/6, 36 ans).

Cela confirme en partie, deux monographies récentes qui ont montré comment la sociabilité est fortement dépendante de la structure associative d'élection, de l'origine sociale de ses membres (Suaud, 1989¹ ; Waser², 1995).

Charles Suaud a ainsi comparé quatre clubs de l'agglomération nantaise (Suaud³, 1985) en mesurant les différences de recrutement social et la pratique. Pour celui-ci, le club universitaire ancien situé dans un beau quartier et le club récent situé en périphérie recrutent essentiellement les classes supérieures dont une forte proportion de médecins (63.5% et 43%), les joueurs s'investissent beaucoup en terme de temps (plus de 25% jouent plus de trois heures par semaine), sont plus souvent classés et déclarent se faire de nombreux amis. A l'inverse, les deux clubs municipaux ont un recrutement social plus hétérogène, avec une pratique moins régulière, voire très irrégulière pour 10 à 20% (1 fois par mois). Analyse confirmée par Anne-Marie Waser à Strasbourg. Le Lawn tennis club de Strasbourg, créé à la fin du XIX^e siècle, club chic, recrute par cooptation ou par un bon niveau de jeu attesté par un classement. Enfin deux clubs créés en 1962 et 1963, dont le Strasbourg Université Club, se singularisent par une faible solidarité entre les membres, un turn-over important où le plus souvent un bon niveau de jeu occasionne un départ vers un autre club. Il devient alors intéressant de comparer nos quarante-deux parcours de tennis avec les résultats recueillis par Anne-Marie Waser et Charles Suaud, en fonction de la zone géographique d'origine et le type de club d'appartenance : Centre-ville chic, club périphérique, club rural.

¹ Suaud, C. (1989). Espace des sports, espace social et effets d'âge. La diffusion du tennis, du squash et du golf dans l'agglomération nantaise. In : *Actes de la recherche en sciences sociales*, 79, (septembre).

² Waser, A-M. (1995). Monographies comparées de quatre clubs. In : *Sociologie du tennis, genèse d'une crise (1960-1990)*. Paris : L'harmattan, p.49-88.

³ Suaud, C (1985). *La Diffusion du tennis : démocratisation ou différenciation ? Le système des clubs de tennis dans l'agglomération nantaise*, document ronéotypé, Département de Sociologie, Université de Nantes, octobre 1985, 52p.

L'homogénéité des discours nous le montre bien, le choix du club ne limite pas la possibilité de s'approprier des compétences et des valeurs dans l'apprentissage du tennis. On peut penser que certains clubs avec une forte tradition y contribuent plus fortement, notamment pour encourager à la compétition et atteindre un haut niveau de classement, par conformité et imitation sociale. Mais, le hasard de nos entretiens nous a fait rencontrer deux joueurs issus de club réputés « distinctifs » par Charles Suaud et Anne-Marie Waser, un à Nantes, l'autre à Strasbourg. Il s'avère pour ces deux parcours, que cette logique « distinctive » ne fonctionne pas complètement.

4.3.3 UN DÉTERMINISME SOCIAL RELATIF

En effet se limiter aux classes sociales serait réducteur. Notre analyse sociologique des discours sur un échantillon réduit montre une importance relative des variables sociales. Certes des études récentes montrent les inégalités d'accès, selon des habitus liés aux classes d'appartenance sociale ou au capital culturel acquis dans sa formation, ou bien dans les répartitions locales, régionales ou nationales des équipements (Pociello¹, 1981 ; Bourdieu², 1984 ; Augustin³, 1985). Mais l'insistance sur la présence d'un obstacle normatif fragilise l'interprétation des mouvements sociaux dans la sociologie du sport (During⁴, 2002). L'analyse des champs sociaux montre quelques légères inflexions selon les variables liées au genre et à la catégorie sociale d'appartenance. Il y a donc une réelle complexité pour comprendre les dynamiques sociales entrevues dans les parcours de tennis. Si nous connaissons mieux les mécanismes de « distinction sociale » nous sommes encore ignorants de l'interaction de ce processus avec celui de diffusion des pratiques sportives à l'intérieur d'une classe et d'une classe à l'autre, dans un processus de co-éducation (Dumazedier⁵, 1989).

« Mon père n'avait pas le temps. Ma mère ne connaît pas le jeu décisif, elle ne le connaît toujours pas. Mais ce n'est pas grave, elle venait me voir parce qu'elle sait que je m'amuse.... Le vieux monsieur m'a appris à avoir de la rigueur, on avait notre heure, elle était réservée, surtout l'été. Tous les matins...Il était vraiment, il me racontait sa vie en Afrique. Il était à la retraite, donc comme un grand-père avec son petit fils. » (Classé à -4/6, 35 ans).

¹ Pociello, C. (1981). *Sports et Société*. Paris : Vigot.

² Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : éd. de Minuit, p.173-195.

³ Augustin, J-P. (1985). Espaces et histoire des sports collectifs. In : *Travaux et Recherches en EPS*, 8 (Insep).

⁴ During, B. (2002). La Sociologie du sport en France. In : *l'Année sociologique*, 52 (2), 297-311.

⁵ Dumazedier J. (1989). Au sujet des sociologies de la pratique sportive et para sportive d'aujourd'hui – Hommage critique à la sociologie des classes sociales de Pierre Bourdieu. In : *Sport et dynamiques sociales*, Y.Leziart. Paris, éd .Actio. p.13-24.

Une théorisation des classes sociales en terme de domination d'une classe sur l'autre a tendance à surestimer le rôle de l'espace social par rapport à la dynamique sociale (Dubet & Martuccelli¹, 1998). Ainsi la théorie de l' « *habitus* » ne permet pas d'expliquer comment des individus peuvent avoir un intérêt commun pour les mêmes pratiques, règles et valeurs d'un même jeu, alors qu'ils sont issus de classes sociales différentes. Il est sans doute préférable de parler de « style de vie » dans l'observation des comportements et des attitudes. Il faut chercher à caractériser la manière d'utiliser son temps libre, la forme et le rythme d'acquisition de savoirs dans les pratiques sociales, bref un ensemble de comportements spécifiques (Dubet², 1991). Ce type de recherche s'oppose aux théories des classes sociales réfutant son homogénéité sur le plan culturel (Dubet³, 2002). Segmenté, différencié, hiérarchisé, le monde des sports secrète à la fois une culture sportive à peu près commune à tous les sports et des traits culturels spécifiques à chaque modalité de pratique, qui forment des ensembles symboliques complexes, socialement structurés où les variables âge-genre-catégories sociales peuvent jouer, mais où elles ne sont pas fortement « explicatives » ou « déterminantes ». L'étude approfondie des interactions entre les diverses couches sociales dévoile la complexité des phénomènes d'apprentissage notamment (Corneloup⁴, 2002). Cela nécessite une analyse dynamique et dialectique précise dans la constitution d'une culture sportive (Callede⁵, 1987). Comme l'a très bien montré Joffre Dumazedier dans son étude sur la ville d'Annecy, le loisir peut être le lieu de changement de mentalités, de nouveaux rapports au savoir dans des formes d'autodéveloppement (Dumazedier⁶, 1966). C'est dans cette analyse axiologique dans les pratiques de loisir que se situe, nous semble-t-il, les enjeux d'une socio pédagogie adaptée à nos sociétés en mutation. Les loisirs ont une répercussion sur nos modes de formation et d'apprentissage et sur les pratiques physiques d'entretien ou sportives (Dumazedier⁷, 1976). Le résultat de notre travail peut être lu comme une contribution à une étude sociologique et anthropologique du phénomène sportif comme moyen de formation de soi. La recherche entreprise est une contribution à une sociologie des mentalités centrée sur

¹ Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous ?* Paris : Seuil.

² Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris : Seuil.

³ Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

⁴ Corneloup, J. (2002). *Les Théories sociologiques de la pratique sportive*. Paris : Presses Universitaires de France. p.57-58.

⁵ Callede, J-P. (1987). *L'Esprit sportif. Essai sur le développement associatif de la culture sportive*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

⁶ Dumazedier, J. (1966). *Le Loisir et la ville – loisir et culture*. Paris : Seuil.

⁷ Dumazedier, J. (1976). Les loisirs changent nos vies. In *Loisir plus*, 49, (Septembre), 8-12.

l'individu, envisagée dans leur évolution, comme dans leur distribution sociale et conjoncturelle. Elle rejoint l'invitation proposée par Alain Ehrenberg pour comprendre les changements de relation que l'individu doit opérer avec la société dans sa démarche de formation et de socialisation. Celui-ci doit devenir plus responsable, plus calculateur, plus stratégique dans le quotidien, et en cela la pratique sportive est emblématique de ces changements (Ehrenberg, 1991, *op.cit.*). Sur un plan épistémologique, il s'agit de dépasser les théories individualistes et déterministes. Le détour par les notions de configuration, de chocs biographiques, de réseau, apparaît alors stimulant et innovant pour entrevoir d'une autre façon les liens qui unissent les individus et les institutions. Le témoignage suivant nous y incite :

« Je suis d'origine paysanne (rires), mes grands-parents étaient agriculteurs, ma mère était agricultrice tant qu'elle était mariée. Quand elle s'est remariée, elle s'est mise avec quelqu'un qui travaillait dans la mécanique auto. Ils avaient un garage... en vacances j'allais chez ma grand-mère... J'ai commencé le tennis quand nous nous sommes mariés, nous nous sommes connus sur les bancs de l'école. Et comme il allait au tennis, j'allais avec lui. Et puis, je ne sais pas comment ça s'est passé, si c'est moi ou lui qui ai demandé à jouer. Je ne me rappelle plus, mais je suis très volontaire. » (Classée à 15/2, 59 ans)

4.4 UNE INTERACTION ENTRE LES EXPERIENCES DES INDIVIDUS ET DES INSTITUTIONS SUPPORTS

Nous constatons donc à la lecture des parcours, une double médiation pour favoriser un processus d'autoformation par le tennis. La première concerne l'acteur pour affiner sa participation à une action réflexive par l'entraînement. La deuxième est dépendante de l'environnement et des institutions ou configurations. Au lieu de les opposer, nous suggérons une approche dynamique en terme d'interactions entre ce qui relève des expériences des individus et des configurations. Il est indispensable d'articuler des thèses qui généralement s'excommunient, à propos de l'individu **et** de la société, de l'acteur **et** du système, des structures **et** des pratiques. Chacune a quelque chose d'heuristique **et** de fondé, mais en même temps, prise isolément, de partiel. Ainsi toutes les théories, des plus « holistes » au plus « individualistes » ont une part d'explication. Mais une sociologie de l'interaction observant les individus entre « configurations » et « expériences », peut s'avérer plus pertinente pour comprendre le processus d'autoformation.

"Les pratiques d'autoformation expriment donc au plus haut point, comme un condensé social, cette nouvelle forme de formation sociale historique d'aujourd'hui, société d'individus qui, en quelque sorte, s'impose aux individus ; société où les rapports sociaux se construisent tout particulièrement autour de la

connaissance ; société qui suscite et en même temps impose des processus continus de construction identitaire". (Moisan¹, 1997)

La question centrale pour comprendre le processus d'autoformation est, semble-t-il, la production des identités individuelles et collectives. L'identité est une définition sociale d'une réalité individuelle. L'expérience individuelle est alors traduite en participation à un monde symbolique partagé. Dans le jeu des interactions sociales, l'identité pour soi se confronte avec les sentiments d'appartenance à un groupe et aux règles tacitement partagées.

Dans nos sociétés, de plus en plus d'individus assimilent des façons différentes de penser et de se comporter. On peut en même temps être ouvrier, pratiquer le tennis, apprécier la musique classique, être écologiste, etc. (Lahire², 1998). Si nous construisons le monde à travers nos représentations, ce n'est ni en toute liberté, ni toujours en toute conscience. Chacun de nous se trouve façonné, transformé, avec une participation plus ou moins active de sa part, au gré de fonctionnements familiaux ou institutionnels. Il faut élargir l'analyse à tous les cursus, toutes les expériences, tous les parcours générateurs d'apprentissages ou, dans le langage qui nous est familier, générateurs de transformation, même en l'absence d'intervention éducative ou d'intention d'instruire. Ces « *structures sociales* » ou « *configurations* » ne sont pas des choses, elles n'existent qu'à travers des pratiques. Ces pratiques renvoient aux acteurs et à leurs interactions au sein de configurations ou réseaux.

4.4.1 MISES EN RESEAU DES EXPERIENCES INDIVIDUELLES

Dans ce débat théorique, la position d'Elias est intéressante (Elias³, 1970). Pour Elias, la « *Société des individus* » s'inscrit dans un processus historique de « *civilisation* ». La société n'est plus seulement le facteur de caractérisation et d'uniformisation, elle est aussi facteur d'individualisation. Ses recherches des années 1930 réunies dans « *La Civilisation des mœurs* » mettent en évidence un « *processus de civilisation* » par accroissement de l'auto-contrainte dans les comportements interindividuels, observable tant dans les manières de table que dans les relations sexuelles ou dans les formes de l'agressivité, guerrière ou sportive (Elias⁴, 1939) :

¹ Moisan, A (1997). Sociologie de l'autoformation. In *L'autoformation* (ouvrage collectif) op.cité. p.180.

² Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.

³ Elias, N. (1970). *Qu'est-ce que la sociologie?* La Tour d'Aigue : éd. De l'Aube (Collection Pocket), p.154.

⁴ Elias, N. (1939). *Über den Prozess der Zivilisation*, (traduction française, *la civilisation des mœurs*, Paris : éd.Calmann-Levy, 1973)

« Au centre du problème auquel on se trouve confronté, il y a le tissu d'interdépendances à l'intérieur duquel l'individu trouve une marge de choix individuel et qui en même temps impose des limites à sa liberté de choix. » (Elias¹, 1974)

Dans son ouvrage « *La Société des individus* », il nous invite à observer les faits et à comprendre l'individualisme détaché des croyances et des mythes véhiculant des représentations sociales le plus souvent réductrices. Pour Elias, s'affrontent régulièrement ceux qui étudient l'homme en tant qu'individu et ceux qui étudient les hommes en tant que société, alors qu'il s'agirait de comprendre ces deux facettes en interdépendance. Sur ce socle épistémologique, le sociologue développe la notion centrale de « configurations » dans laquelle entrent en jeu les rapports entre vie privée et vie publique, l'intériorisation des contraintes et psychologisation des rapports sociaux.

« Le concept de configuration attire notre attention sur les interdépendances humaines. Il s'agit de voir quel facteur relie les hommes en configurations. » (Elias², 1991).

Les individus sont plus libres de leurs choix, notamment avec l'augmentation du temps de loisir. Mais en même temps les individus interagissent entre eux. Apprendre à penser les configurations, c'est raisonner non plus en termes d'individualités reliées les unes aux autres mais en termes de relations variables. Penser en terme de configuration c'est, dans le même temps, complexifier le modèle de la domination, qui ne peut plus se concevoir comme une action exercée de l'extérieur et à sens unique :

« Le terme de configuration que nous avons introduit ici remplit une fonction tout à fait spécifique dans les discussions sociologiques actuelles. Grâce à ce terme, il est possible d'abolir le conditionnement social qui est responsable de l'éclatement et de la polarisation mentale de l'image de l'homme et qui nous force sans cesse d'en établir deux images parallèles : celle des hommes en tant qu'individus et celle des hommes en tant que sociétés (...) » (Elias³, 1991)

L'analyse statistique des données nous a amené à distinguer deux blocs dans la formation des joueurs. Un premier qui relève des expériences personnelles des joueurs :

« On l'apprend soi-même. L'expérience des parties, à mon avis ». (Classé à 4/6, 38 ans).

Un second qui fixe un cadre ou configuration, dans lequel évoluent ces expériences :

¹ Elias, N. (1974). *La Société de cour*. Paris : Calmann-Levy, p.70.

² Elias N. (1991). Op.cité, pp 159-160

³ Elias N. (1991). *Qu'est-ce que la Sociologie ?* Op.cit. p.156.

« J'ai rencontré des copains anciens footballeurs qui m'ont dit, viens dans un club structuré...à partir de là, tu vois d'anciens collègues à toi de football... tu fais des matchs...euh...sans être classé à l'époque, puis à un moment donné, c'est tellement fort que tu t'inscris à un tournoi et puis, et puis tu commences à ...tu te prends au jeu quoi. ». (Classé à 15, 58 ans).

Les positions théoriques de Norbert Elias et d'André Moisan sont intéressantes, car ils nous demandent de nous interroger sur les éléments de ces configurations qui favorisent ou limitent les expériences autoformatives. Il va de soi que chaque joueur a été confronté ou est confronté à l'institution sport, par le biais du règlement du jeu, de son respect, du contrôle et de l'organisation des championnats. Chaque individu est dépendant de son milieu familial, de ses pairs, qui l'encouragent ou non dans la voie choisie ou « orientée ». Mais on peut envisager ces institutions, comme des ressources disponibles pour l'apprenant, ou des réseaux de sociabilité. La métaphore du réseau montre comment les formes de sociabilité sont issues d'un bricolage définissant les liens de l'échange. Se soumettre à des contraintes collectives n'empêche pas une quête identitaire individuelle de certains joueurs pour mettre en place des stratégies de reconnaissance (estime de soi), et d'expression de soi pour conserver une marge d'action personnelle dans la constitution de son parcours d'apprentissage. Le réseau correspond alors à toute forme d'assemblage des modalités de coordination entre les différentes parties prenantes (Dejenne & Forse¹, 1994). C'est ce qu'exprime très nettement une joueuse. Ici le processus d'autoformation entre en résonance avec les réseaux d'échanges de savoirs ou d'organisation apprenante (Moisan², 1995).

« C'est un style de vie intégré dans mes loisirs... c'est individuel...et après tu la partages avec d'autres, je ne sais pas, des rapports humains...tu peux partager quelque chose de commun ». (Classée à 3/6, 36 ans).

4.4.2 INTERACTIONS ENTRE EXPERIENCES INDIVIDUELLES ET RESEAUX FORMELS ET INFORMELS

Dans le processus d'acquisition d'une culture tennistique et des moyens autoformatifs mis en œuvre, la question fondamentale n'est plus de savoir quels sont les déterminismes sociaux les plus influents, mais de savoir dans le processus de socialisation ou d'interaction, quelle est la part prise par l'apprentissage autonome de chaque individu à travers les transmissions et les normes inculquées par les structures formelles et

¹ Dejenne, A. & Forse, M. (1994). *Les Réseaux sociaux*. Paris : Armand Colin.

² Moisan, A. (1995). Autoformation et organisation apprenante. In *Education permanente*, 122, 15-30.

informelles. Pour cela, il faut prendre au sérieux la manière dont les individus expriment leurs choix, leurs expériences et leurs arrangements dans les différents temps sociaux.

La formation des parcours de tennis n'a rien de statique ou de linéaire. Elle se forme dans une interaction permanente selon deux modalités très différentes. La première modalité est ce que l'on pourrait appeler une « *socialisation intégrative* », liée aux institutions. La fonction intégrative, réglementaire et éthique est essentiellement assurée par les organisations fédérales et les associations qui sont attachées à la production et à la gestion d'une élite sportive, ainsi qu'à la définition et au respect des règles et valeurs du jeu. C'est un rôle intégrateur important d'unification sociale (Ferreo¹, 1998). La deuxième, fait intervenir à l'inverse, la subjectivité, la formulation de pensées ou de décisions (plus ou moins consciente) sur des déterminations propres à l'individu fondées sur les expériences des individus (Kaufmann², 2004). L'interprétation de nos résultats conforte l'idée que le parcours des joueurs de tennis peuvent être considérés comme une transaction entre des systèmes, définis par des règles, des normes et des valeurs, et des individus développant leurs propres expériences et stratégies.

Les formes d'expression sportives permettent la revendication d'une autonomie dans l'expression d'émotions jusque-là contrôlées, mais restent dépendantes de normes sociales et d'un environnement plus ou moins favorable. Les culturalistes et fonctionnalistes appellent socialisation ces modifications qui se produisent à cette occasion dans les rapports de chacun avec son environnement et avec soi-même. D'origine collective, ces significations culturelles sont reliées à des logiques partagées, des normes et des valeurs, et elles se transmettent. L'individu se les approprie, les incorpore en quelque sorte. Au cours de ce processus, la culture devient progressivement partie intégrante de la personnalité des individus. Dans l'hypothèse où cette socialisation est réussie, un individu partagera les mêmes normes et les mêmes valeurs que les autres membres de sa communauté. Le culturalisme décrit des individus intégrés dans des groupes sociaux stables et permet de comprendre cette intégration. Les sociologues culturalistes font l'hypothèse de la détermination d'un individu par son parcours social. Il leur est donc difficile de penser l'autonomie d'individus dont la personnalité est le reflet d'une culture qui s'impose à eux. Comme l'écrira Talcot Parsons, la personnalité, le système social et la culture sont étroitement imbriqués, ce qui permet d'établir des liens étroits entre les

¹ Ferreo, G. (1998). *Intégration, lien social et citoyenneté*. Villeneuve-d'Ascq : éd. du septentrion.

² Kaufmann, J-C. (2004). *L'Invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.

parcours individuels et les processus collectifs (Parsons¹, 1951). En conciliant les positions de Durkheim et celles de Freud, il met en avant le rôle prépondérant joué par la famille comme premier agent socialisant. Pour Parsons, plus la conformité aux normes et aux valeurs intervient tôt dans l'existence, plus elle conduit à une adaptation adéquate (Parsons², 1954). Notions que l'on retrouve chez Merton, avec une distinction entre groupe d'appartenance et groupe de référence (Merton³, 1950). Ces théories voient dans la culture un héritage social et une « socialisation imposée » à l'individu. Selon cette vision, on devrait comprendre chaque parcours emprunté par les joueurs, comme une conformation sociale selon un balisage imposé par les contraintes sociales.

Ces interprétations ont une limite, elles ne permettent pas de comprendre la volonté des acteurs de se déterminer librement, comme peut l'exprimer le joueur de tennis suivant :

« Le tennis c'est une culture pour aller au bout de soi-même, quelque part d'aller au bout de ses idées, de l'effort physique, d'un certain courage car il faut...il faut...c'est une culture intellectuelle de se battre...s'accrocher et respecter l'autre en même temps...avec des lois, des règles de sport...ça apprend à respecter des règles, respecter l'adversaire et puis, et puis se dépasser soi-même...Dans le sport on se rencontre qu'il y a des choses essentielles dans la vie...que le sport apporte énormément...On est son propre maître d'œuvre...le mot est exact...C'est exactement ça ». (Classé à -4/6, 77 ans).

La socialisation est donc à la fois apprentissage, conditionnement mais aussi adaptation culturelle, intériorisation et incorporation. Le terme trouve alors sa place dans des courants théoriques aussi divers que l'anthropologie culturelle, la psychanalyse, la psychologie génétique ou la sociologie interactionniste (Bolliet & Schmitt⁴, 2002). Dans une perspective culturaliste, la culture sportive, en tant que mode de vie, peut être interprétée comme une acquisition humaine, relativement stable, qui détermine le cours de nos vies sans s'imposer à notre pensée consciente. Processus par lequel les normes sociales, les règles, les valeurs sont transmises au cours de la vie sociale, sont adoptées et incorporées par le sujet qui les fait siennes. Investies de la force que leur confère le groupe qui les promeut, toutes ces composantes deviennent partie intégrante des consciences individuelles et collectives dominantes à travers une sociabilité répétée que l'on retrouve au détour des entretiens. Au cours de son développement, l'individu rencontre nécessairement autrui, tisse avec lui des liens, au gré des groupes sociaux et des situations

¹ Parsons, T. (1951). *The Social system*. Glencoe: Illinois, The Free Press.

² Parsons T. (1955). *Éléments pour une sociologie de l'Action*. Paris : Plon.

³ Merton R.K (1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologiques*. Paris : Plon.

⁴ Bolliet, D. & Scmitt, J-P. (2002). *La Socialisation*. Paris : éd. Bréal.

traversées. Ces rencontres peuvent avoir une résonance affective forte, comme c'est le cas dans le témoignage suivant :

« C'est mon frère qui m'a amené, il m'a dit on va faire un petit tennis...euh...je ne savais pas trop ce que c'était, on a commencé comme ça, il m'a expliqué comment on faisait... je sais qu'un joueur comme Stéphane Plot, il me marque...je ne sais pas comment il fait pour...être toujours aussi physique, pour être toujours sur la balle... Stéphane je le considère comme mon frère...parce qu'il m'aide dans mes choix en fait...comme le ferait un frère... ». (Classé à -4/6, 20 ans).

Pour construire leur identité, les individus doivent composer de plus en plus avec leurs valeurs, leurs intérêts personnels, leurs rôles sociaux (Lahire¹, 2001 ; Caradec & Martuccelli², 2005). Travaux qui trouvent un écho parallèle dans l'ouvrage de Jean-Claude Kaufmann « *Pour une sociologie de l'individu* », ou celui-ci montre bien l'extraordinaire multiplication des activités offertes aux individus, et la capacité des hommes ordinaires à élargir leur horizon (Kaufmann³, 2001). Prolongement d'un tel projet que l'on retrouve chez des sociologues comme Alain Touraine, François Dubet ou François de Singly. Moteur du changement social, l'acteur se voit accorder un rôle fondamental dans la construction de soi, que cela soit dans la vie démocratique (Touraine⁴, 1997), dans l'expérience scolaire des lycéens (Dubet, 1991⁵, et 1994), dans la redistribution des rôles familiaux (Singly, 2003).

A l'interface de ces recherches et théorisation sociale, l'individu est « relationnel », en ce sens qu'il est ouvert sur autrui et que c'est dans le dialogue avec les autres qu'il va poursuivre la quête de lui-même ; il est « pluriel », en ce sens qu'il est issu d'une série de socialisations au sein d'institutions variées ; il se construit dans l'extériorisation de soi, à travers ses émotions, dans l'estime de soi, la prise de confiance et des prises de décision ; il se définit une identité à travers le récit qu'il se fait de lui-même ; cette identité se construisant tout au long de sa trajectoire individuelle (Singly⁶, 1996 ; Dubar⁷, 1991, Kaufmann⁸, 2004).

¹ Lahire, B. (2001). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

² Caradec, V. & Martuccelli, D. (2005). *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspectives et débats*. Villeneuve d'Ascq : éd. du Septentrion.

³ Kaufmann, J-C. (2001). *Ego : pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.

⁴ Touraine, A. (2000). *Pourrons-nous vivre ensemble ?* Paris : Fayard.

⁵ Dubet F. (1991). *Les Lycéens*. Paris : Seuil. p.19-32.

⁶ Singly, F.de (1996). *Le Soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan.

⁷ Dubar, C. (1991). *La Socialisation*. Paris: Armand Colin.

⁸ Kaufmann, J-C. (2004). *L'Invention de soi. Théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.

4.4.3 UN PROCESSUS D'INDIVIDUALISATION ET DE SOCIALISATION

A la lumière du paradigme de l'interaction, les récits de vie permettent de distinguer les valeurs, les normes intériorisées à travers les structures cognitives et les pratiques. Les apprentissages cognitifs ou corporels conduisent à l'acquisition d'aptitudes spécifiques et à la maîtrise de procédures opératoires générales, plus ou moins indéfiniment adaptables à la diversité des situations concrètes d'une société elle-même évolutive selon un processus de socialisation interactif. Dans les sociétés post-industrielles, l'intérêt social se déplace de la production des richesses industrielles vers celle de l'acquisition des connaissances sans oublier le développement du temps libre. Le conflit, ou la révolution des valeurs, est alors clairement culturel (Touraine & Khosrokhavar¹, 2000; Dumazedier, 1988, *op.cit*). Sociologie psychologique, sociologie compréhensive, sociologie des récits de vie, sociologie de l'autoformation, peu importent les qualificatifs, il s'agit d'appréhender les processus culturels novateurs, impliquant les individus dans l'accès aux compétences et aux savoirs indispensables dans les sociétés modernes dans la diversité des temps sociaux.

Au terme de nos observations, il ressort explicitement que la pratique du tennis appelle des attitudes et des conduites mais repose sur des valeurs et des normes qui lui sont particulières, comme par exemple l'art de l'affrontement. Les joueurs de tennis, construisent des modèles, se façonnent des attitudes et des comportements qui en viennent à faire partie de l'intériorité de l'individu. C'est un processus observable à travers des attitudes et des comportements spécifiques qui se prêtent à des vérifications empiriques historiques et sociologiques. Le sport et la pratique du tennis en compétition ne peuvent exister in « abstracto », ils s'insèrent dans un environnement socioculturel. L'acquisition d'une culture singulière dans sa construction est déterminée par des configurations sociales situées historiquement qui déterminent un cadre de conduite pour l'individu. L'émergence d'une culture de l'autoformation est l'agrégation des individus à un temps donné comme réponse à une nouvelle donne sociale. C'est l'affirmation de soi et un moyen de formation que permet l'augmentation du temps libre confirmant une entrée possible dans une civilisation des loisirs, et un accroissement des moyens de communication. Cette culture est elle-même inscrite dans l'histoire montrant par la même occasion que l'individu et la société ne peuvent pas être analysés séparément, ce que suggère Norbert Elias.

Pour Berger et Luckmann, l'individu est guidé par une socialisation primaire et secondaire. La socialisation n'est jamais complètement achevée, et il peut se présenter des

¹ Touraine, A. & Khosrokhavar, F. (2000). *La Recherche de soi. Dialogue sur le sujet*. Paris : Fayard.

« chocs biographiques » où la socialisation secondaire opère une rupture avec la socialisation primaire (Berger & Luckmann¹, 1986). Analyse qui montre à l'évidence que l'on doit réviser certaines de nos notions sur les mécanismes de socialisation. Le modèle social de Durkheim reposant sur le fonctionnement des sociétés traditionnelles, où les membres sont enserrés dans un système culturel prescrivant à la fois les pratiques et les valeurs, semble aujourd'hui insuffisant. L'identité subjective de l'individu (une identité pour soi), conscient de lui-même et agissant, a un contenu symbolique socialement construit objectif (identité pour autrui). L'expérience individuelle se traduit en une participation à un monde symbolique partagé. Dans les interactions sociales, les identités subjectives et objectives se confrontent. L'intériorisation de la réalité sociale objectivée (les institutions) permet à l'individu de développer des identifications affectives à travers des apprentissages cognitifs (les expériences).

Si nous construisons le monde à travers nos représentations, ce n'est ni en toute liberté ni en toute conscience. Chacun de nous se trouve façonné, transformé, avec une participation plus ou moins active de sa part, au gré de fonctionnements familiaux ou institutionnels, selon des parcours variés. Il faut donc élargir l'analyse à tous les cursus, toutes les expériences, tous les parcours générateurs d'apprentissages ou, dans le langage qui nous est familier, générateurs de transformation, même en l'absence d'intervention éducative ou d'intention d'instruire. Ces « structures sociales », « configurations » ou « réseaux » n'existent qu'à travers des pratiques, ces pratiques renvoyant aux acteurs. Un individu se sentira d'autant plus à l'aise au sein d'un groupe qu'il adhèrera aux valeurs de cette communauté et en respectera les valeurs communes et les règles sociales. Les conflits culturels ne portent pas seulement sur l'identité de chacun des groupes, mais ils portent également sur le choix du modèle culturel qui servira de référence. L'histoire culturelle du tennis est un excellent exemple de ce processus. L'histoire du tennis montre qu'il n'y a pas uniformisation, mais qu'existe à un moment donné un consensus autour de ce qui est considéré comme un idéal ou un modèle de pratiques. D'où une dialectique entre les individus et les structures. L'éducation et la formation doivent permettre à chaque individu de gagner son autonomie et construire son identité, lesquelles dépendent de l'environnement social, et de la position qu'il se donne, en fonction du regard des autres, dans une société aux références culturelles multiples.

Le fait social est le résultat de l'activité continuelle des hommes, qui mettent en œuvre des savoir-faire, des procédures, des règles de conduite, bref une méthodologie

¹ Berger, P. et Luckmann T. (1986). *La Construction sociale de la réalité*. Paris : éd. Méridiens-Kliensieck.

profane qui donne sens à cette activité (Thomas & Znaniecki¹, 1918 ; Garfinkel², 1967; Cicourel³, 1979). On doit entrevoir la culture comme un système de communication dynamique (Bateson⁴, 1977). Cette dernière conception est, semble-t-il, la plus intéressante aujourd'hui pour essayer de comprendre les enjeux symboliques produits par les sociétés pour véhiculer des valeurs selon les modes modernes de communication du savoir dans les transformations de nos sociétés. La pluralité des contextes d'interaction explique le caractère pluriel et instable de toute culture, et aussi les comportements apparemment contradictoires d'un individu (Goffmann⁵, 1973).

C'est à l'articulation entre l'histoire et projets individuels que s'appréhende au mieux aujourd'hui la logique des actions et des trajectoires sociales (Lahire⁶, 2001). Des observations sociologiques montrent que les acteurs d'un même groupe social incorporent des principes d'action différents. En s'attachant à l'analyse des plis les plus singuliers du social, la sociologie à l'échelle de l'individu vise à lier de plus en plus finement le psychisme individuel aux cadres de la vie sociale (Lahire⁷, 1999). François de Singly et Jean-Claude Kaufmann insistent quant à eux sur les possibilités émancipatrices du déclin relatif des normes et du renforcement de la sphère privée, en termes de reconnaissance, de construction d'une identité personnelle, et de possibilité d'affirmer ses choix dans tous les domaines de la vie. François de Singly n'hésite pas à affirmer que « *l'individualisme est un humanisme* » (Singly⁸, 2005), voire à proposer avec ses collègues Philippe Corcuff et Jacques Ion, des « *Politiques de l'individualisme* » (Corcuff, Ion & Singly⁹, 2005)

4.4.4 UNE SOCIODYNAMIQUE CULTURELLE DU PROCESSUS D'AUTOFORMATION

Pour comprendre la dialectique de la genèse de pratiques autoformatives, une définition opérationnelle serait de considérer la culture comme un ensemble complexe de

¹ Thomas, I. & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America*. New York : Dover publications. Cité par P. Birnbaum et F. Chazel in *Théorie sociologique*, Paris : Presses Universitaires de France, 1975. p.45-50.

² Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnométhodologie*. Op.cit.

³ Cicourel, A. (1979). *Sociologie cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁴ Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.

⁵ Goffmann, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public*. Paris, éd. de Minuit.

⁶ Lahire, B. (2001). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

⁷ Lahire B. (1999). *Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris : éd. La découverte, p.121-151.

⁸ Singly, F. de. (2005). *L'Individualisme est un humanisme*. La tour d'Aigues : éd. De l'Aube.

⁹ Corcuff, P., Ion, J. & Singly (de) F. (2005). *Les Politiques de l'individualisme. Entre sociologie et philosophie*. Paris : Textuel.

solutions dont une communauté d'individus hérite, qu'elle adapte ou invente pour relever les défis de son environnement naturel et social (Lahire¹, 2004). Tout en l'englobant, cette définition transcende l'interprétation restreinte (art, éducation, sport). La culture d'une personne comprend donc également l'inventivité dont elle fait preuve pour résoudre les problèmes et remplir ses aspirations. Tous les groupes humains sont confrontés à des défis et ils font appel à la culture pour s'équiper des moyens nécessaires pour les relever. La culture est un tremplin et une source de dynamisme qui touche tous les aspects de la vie privée et collective des hommes (Certeau², 1974). Certes la culture est en partie un legs transmis et alimenté par les générations précédentes. La mémoire de ses racines historiques contribue à préserver la culture. Mais la culture n'est pas un legs statique. Dans nos sociétés en mutation, les individus doivent être sélectifs dans le choix des influences externes qu'ils désirent adopter, mais ils doivent également adopter ces influences de manière à ce qu'elles soient plus appropriées à la situation et acceptables pour la communauté de référence. Ce processus dynamique s'épanouit encore plus sous l'influence du troisième élément de la définition de la culture, à savoir « l'invention ». Alors que les cultures peuvent évoluer en adoptant et en adaptant des éléments de l'extérieur, un processus d'autoproduction, d'invention et de créativité est la garantie que les cultures génèrent des changements d'une manière endogène. La culture organise la vie des hommes, mais elle est à son tour façonnée par leur vie. Les pratiques et les conflits des hommes au sein de leur société, les techniques qu'ils utilisent et par conséquent le niveau scientifique et technologique qu'ils atteignent, et enfin leurs décisions et leurs rapports de forces dans leur vie politique, sont autant d'activités influencées par leur culture. Mais dans le même temps, en entreprenant toutes ces activités, les hommes influencent cette culture. La culture ne peut exister isolément, pas plus qu'une économie ou une vie sociale et politique ne peut exister en dehors de la culture.

Les valeurs sont ce qui est désirable par un groupe or la socialisation est complexe. Elle n'uniformise pas totalement. Tout au long de sa vie, l'homme évolue, sa personnalité sociale aussi évolue. L'homme est unique (Individuation). Le résultat est complexe. On peut parfois avoir des normes qui sont en contradiction avec les valeurs qui peuvent générer alors anticonformisme et déviance et engendrer de nouvelles normes et valeurs si elles sont adoptées par un plus grand nombre. La socialisation, via la culture est donc plurielle, sinon multiple, non seulement à travers les différents agents de

¹ Lahire, B. (2004). *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris, éd. La Découverte.

² Certeau, M. de (1974). *La Culture au pluriel*. Paris : Union générale d'éditions.

socialisation, mais aussi par la personnalité sociale de l'individu qui évolue en se complexifiant. Les individus ne sont pas uniformes, et il faut prendre en compte les influences des milieux de socialisation. La culture est une construction collective inscrite dans l'histoire. La notion de culture dans son plus grand dénominateur commun est ce qui donne sens et existence à des éléments très disparates : des comportements individuels, des objets, des techniques et des rituels, des institutions et des symboles. La culture renvoie donc à tout ce qui est humain ; au visible et à l'invisible, au conscient et à l'inconscient, au permanent et au transitoire, au local et au mondial, à l'ancien mais aussi à la réalité de l'instant. La pratique sportive, comme moyen de culture participant à l'épanouissement et à une formation humaniste en concordance avec les mutations sociales des temps modernes, tel était le projet novateur de Joffre Dumazedier en 1950, en coordonnant un ouvrage *«Regards neufs sur le sport»*. Chacun doit découvrir, en les vivant activement, les thèmes qui inspireront sa vie et cette vie la vivre lui-même : on ne vit pas par procuration. Cette affirmation de soi dans l'existence ne peut se faire que par un lent travail de réflexion, et concerne tous les temps sociaux.

Diversité, complexité sont bien deux mots qui qualifient la notion de culture aujourd'hui et rendent la tâche difficile mais passionnante pour le chercheur. Dernière démarche que nous avons reprise à notre compte, pour comprendre et analyser l'émergence puis la diffusion d'une culture tennistique selon un processus historique, et la prise de pouvoir du sujet dans l'acquisition de cette culture par l'autoformation où le sujet devient un acteur. D'où le double intérêt de l'analyse socio-historique et des récits sur des parcours de joueurs. Le dilemme entre la culture individuelle et l'évolution historique d'une culture de masse se situe aujourd'hui au niveau de l'individu lui-même. La culture sportive doit être vécue et pensée individuellement, avec un désir, un besoin, une recherche dans la direction que l'on veut, par le chemin que l'on s'accorde pour essayer d'atteindre, parallèlement aux connaissances, à la compréhension de soi et des autres.

L'émergence sociale d'un individu plus autonome produite par le double phénomène des mutations économiques du travail et de l'avènement des loisirs, change les perspectives de la formation tout au long d'une vie et modifie l'équilibre entre hétéro et autoformation initiale et continue. Ce triple constat rend nécessaire le développement de l'observation sociologique de ce processus d'autoformation dans les différents temps sociaux et nous invitent à réfléchir sur les moyens à mettre en œuvre pour accompagner ce processus d'autoformation dans une société « apprenante ».

C'est l'objet de notre troisième partie.

Troisième partie

ACCOMPAGNER LA CAPACITE A S'AUTOFORMER

REFLEXIONS ET PERSPECTIVES

CHAPITRE 5

5 VERS UNE SOCIOPEDAGOGIE DE L'AUTOFORMATION

« Le contexte actuel de la formation offre un potentiel de variété, de richesse, d'adéquation aux besoins individuels qui n'a jamais eu d'équivalent dans l'histoire de l'éducation et de la formation (et nécessite) que l'on réinterroge les pratiques de formation les plus habituelles. »

Brigitte Albero
L'autoformation en contexte institutionnel
 Paris : L'Harmattan, 2000, p.9.

« N'y a-t-il pas aujourd'hui urgence à concevoir, expérimenter, évaluer, des dispositifs d'aide à l'autoformation individuelle et collective, dans et hors le système scolaire, pour favoriser, faciliter, accompagner la formidable poussée de la demande éducative à l'orée d'un siècle dont chacun s'accorde à jurer qu'il sera celui de la connaissance comme condition de survie et de développement social et économique? La finalité de l'école n'est-elle pas comme on l'a souvent proclamé, de produire des "apprenants permanents"? »

Philippe Carré
 « Faut-il avoir peur de l'autoformation ? »
Cahiers Pédagogiques, 370, 9.

« Tu me dis...J'oublie. Tu m'apprends...je retiens. Tu m'impliques...J'apprends. »

Benjamin Franklin
 Physicien et homme politique américain

UN AUTRE REGARD SUR LES SAVOIRS ET LA FORMATION

Notre analyse sociohistorique et l'observation de 42 parcours de tennis nous ont permis de mettre en relief le processus de formation de soi par soi par la pratique du tennis, processus s'inscrivant dans la métamorphose d'une société postmoderne du loisir en pleine expansion et d'une société éducative en transformation. La mutation de l'acquisition de nos savoirs suppose des changements de repères dans nos mentalités et nos conceptions culturelles. Ce processus de formation continue, de et par soi-même, dans sa vie professionnelle, sociale, associative, familiale, représente un fait social majeur dans nos sociétés qui deviennent de plus en plus éducatives. C'est l'exigence d'une société mutante où il est besoin constamment d'acquérir des compétences multiples tout au long d'une vie dans une logique d'auto-éducation permanente.

D'où l'intérêt aujourd'hui pour les Sciences de l'Éducation de rechercher l'ensemble des ressources, humaines et matérielles, destinées à accroître la part de contrôle de la personne qui apprend dans son projet/parcours pour tendre vers l'autodirection de l'apprentissage. Il s'agit de définir, en tant qu'intervenant en milieux éducatifs, ce que pourrait être une praxéologie de l'autoformation individuelle ou collective. Il est nécessaire d'apprendre à tous l'art d'appliquer les savoirs savants et pertinents à toute réflexion pour améliorer la vie quotidienne pendant les temps sociaux contraints et pendant tous les temps libérés dominés parfois par des activités de loisir d'un niveau culturel faible. Comme le soulignait Philippe Carré dans un récent numéro des Cahiers pédagogiques, il y a urgence pour imaginer tous les dispositifs d'aide à l'autoformation (Carré¹, 1999). Cela peut être dans le cadre d'une éducation formelle avec l'école, ou plus informelle au sein d'une association sportive par exemple. Cette prise de conscience doit s'accompagner d'une rigueur dans l'observation sociologique de ce processus et d'une éthique humaniste.

¹ Carré, P. (1999). Faut-il avoir peur de l'autoformation ? In : *Cahiers Pédagogiques*, 370, 9.

5.1 VERS UNE SOCIÉTÉ DU SAVOIR ET DE L'APPRENTISSAGE

Le développement de l'informatique et des moyens de communication a eu une influence considérable sur l'évolution de la vie économique, sociale, professionnelle, familiale et personnelle au cours des vingt dernières années (Mermet¹, 2003). Dans le domaine de l'information, la technologie a souvent rejoint les prévisions de la science fiction. Après l'explosion des médias audiovisuels d'information, comme les radios libres, les chaînes de télévision par câble et par satellite, ce sont les moyens de communication entre les personnes qui ont connu une évolution spectaculaire. Ce passage de l'information à la communication a été rendu possible par l'interactivité, conséquence de la miniaturisation et à la portabilité d'appareils de plus en plus sophistiqués comme les « mobiles » ou les « ordinateurs portables ». Le développement technologique est à l'origine de progrès majeurs et secrète de nouveaux rapports aux savoirs. On estime que le « *travail du savoir* » défini comme la transformation de l'information par des cerveaux humains ou des programmes informatiques représente 50 à 60% du produit national brut d'un pays industrialisé (Gates², 1999).

Plusieurs rapports officiels et rapports de commission récents reprennent ce constat, et pronostiquent un rôle accru des investissements immatériels dans la vie économique (Commissariat général du plan³, 2002). La liaison entre le niveau de compétences acquises par les organisations et leur pérennité est une notion aujourd'hui ancrée dans les esprits de la plupart des économistes de l'entreprise. L'acquisition de connaissances et de compétences nouvelles devient un des défis majeurs des organisations et des nations du XXI^e siècle. Pour relever ce défi, le désir et la capacité d'apprendre à tous les âges de la vie, sont en passe de devenir les clés des sociétés modernes. Pour y faire face, Philippe Carré propose la notion d'apprentissage comme :

« Ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, qu'elles soient formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites. » (Carré⁴, 2005).

¹ Mermet, G. (2003). *Francoscopie 2003*. Paris : Larousse.

² Gates, W. (1999). *Business@ the speed of thought : Using a digital nervous system*. New-York: Warner books, p.9.

³ Commissariat général du plan (2002). *La France dans l'économie du savoir : pour une dynamique collective*. Paris, La Documentation Française.

⁴ Carré, P. (2005). *L'apprentissage : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod, p.xi.

5.1.1 PENSER L'AUTOFORMATION

En somme, nombreuses sont les pratiques, parfois dans le travail, le plus souvent hors travail, qui font explicitement intervenir une dimension éducative dans une société où le savoir est de plus en plus accessible et nécessaire. L'éducation et la formation se diffusent désormais, et de plus en plus, hors des structures qui leur sont expressément consacrées. L'autoformation entre en résonance dans les réseaux d'échanges de savoirs, ou dans le concept très en vogue dans le management industriel « *d'organisation apprenante* » (Moisan¹, 1997), « *d'infra-structure apprenante* » (Senge², 1999), ou bien de « *société en réseau* » (Castells³, 1998). C'est une école tout au long de la vie qui devient nécessaire. L'apprentissage de plus en plus dirigé par soi même deviendra une valeur centrale et un principe structurant dans nos sociétés modernes. Il devient donc urgent de concevoir, expérimenter, évaluer, des dispositifs d'aide à l'autoformation individuelle et collective, pour accompagner cette mutation des sociétés apprenantes. C'est ce qu'avait pressenti Joffre Dumazedier dès la Libération dans le cadre de l'association Peuple et Culture, en prônant le développement d'une approche méthodologique de l'éducation d'adultes orientée vers la valorisation de l'autonomie par un entraînement mental. Toute formation est qualifiante si elle correspond à un investissement personnel fort et met en jeu des dimensions aussi bien psychologiques, affectives que cognitives. Dumazedier a proposé l'hypothèse de l'autoformation comme une prise en main par l'adulte de la gestion de sa propre formation, et a stimulé les actions et les recherches pour la vérifier. Selon lui, seul cet apprentissage à l'autoformation peut conduire à un accès démocratique aux savoirs (Dumazedier⁴, 2002). Les pratiques d'autoformation permanente pour tous doivent s'imposer dans le monde de l'entreprise, à l'école, mais aussi dans les associations (Sue⁵, 2001).

5.1.2 NOUVEAUX TERRITOIRES DE LA FORMATION

De tous temps, les modes et les conditions d'accès au savoir ont constitué un enjeu majeur pour le développement des personnes et des groupes sociaux dans lesquelles elles s'inscrivent. Ainsi les lieux de « savoir », temples, monastères, universités, musées, etc., ont-

¹ Moisan, A. (1997). Sociologie de l'autoformation in *L'Autoformation*. Op.Cit. Paris : Presses Universitaires de France, p.221

² Senge, P. (1999). Learning leaders. In : *Executive excellence* 16(11), p.12-13.

³ Castells, M. (1998). *La Société en réseau*. Paris : Fayard.

⁴ Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chronique Sociale.

⁵ Sue, R. (2001). *Renouer le lien social*. Paris : Odile Jacob.

ils joué des fonctions centrales pour la création, la conservation, la protection et la transmission des savoirs. Ces fonctions se trouvent bouleversées aujourd'hui par ce que l'on appelle désormais « *une société de la connaissance* ». Le développement des réseaux dont bien sûr, les autoroutes de l'information avec les nouvelles technologies informatiques, l'apparition de formes de mondialisation de la culture, de mutualisation mais aussi de commercialisation des savoirs, la dématérialisation de l'économie, rendent les processus d'actualisation ou de renouvellement des compétences plus indispensables que jamais. Ils obligent à les intégrer dans des architectures éducatives, plus proches du monde du travail et de la vie quotidienne, et plus complexes à mettre en place. L'Union européenne et l'Unesco, via le processus enclenché à Lisbonne en 2000, ont dans cet esprit mis en exergue le concept de formation tout au long d'une vie. C'est dans ce cadre que se dessinent aujourd'hui les nouveaux territoires de la formation, à tous les âges de la vie, en formation initiale ou permanente, dont l'évolution dépasse la simple appropriation des médias offerts par les technologies de traitement de l'information et de télécommunication. Les métiers du savoir et les activités de celles et ceux qui s'y engagent ou qui y font appel, s'en trouvent considérablement bouleversés en retour (Caspar¹, 1989 ; Albero², 2000).

Les systèmes éducatifs doivent répondre aux multiples défis de la société de l'information, dans la perspective d'un enrichissement continu des savoirs, et de l'exercice d'une citoyenneté adaptée aux exigences de notre temps. Aux exigences, amplifiées par le développement des activités de service, il devient évident que des qualités très subjectives, souvent dénommées « savoir être » se mêleront de plus en plus aux savoirs et savoir-faire pour composer les compétences requises. Parmi ces qualités, la capacité de communiquer, de travailler avec les autres, de gérer et de résoudre des problèmes devient de plus en plus importante. Alors que les institutions éducatives traditionnelles tendent à privilégier l'accès à la connaissance, au détriment des autres formes d'apprentissage, il importe de concevoir la formation et l'éducation comme un tout. A cette fin, aucune des potentialités de chaque individu développées dans les structures non formelles, comme le sens esthétique, les aptitudes physiques, ou l'aptitude à communiquer ne doivent être négligées. Ces aptitudes mises en jeu en dehors de l'école contribuent tout autant, sinon mieux, à l'apprendre à être pour mieux épanouir sa personnalité et être en mesure d'agir avec une capacité toujours renforcée d'autonomie et de responsabilité personnelle.

¹ Caspar, P. (1989). *Le Savoir à la portée de la main. La conduite de projets de formation multimédias*. Paris : éditions d'Organisation.

² Albero, C. (2000). *L'Autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.

L'extension de nouveaux territoires suppose la nécessité de ne plus penser l'école comme le seul terrain de la sociologie de l'éducation. En effet les processus éducatifs débordent aujourd'hui la seule institution scolaire. L'anthropologie, comme l'analyse du fonctionnement social montrent bien à quel point les modèles et moyens de formation sont aujourd'hui diversifiés, émiétés. Impossible d'ignorer les médias, les systèmes de communication informels, les styles de vie, et plus largement les configurations sociales comme le développement majeur du temps libéré et des loisirs (Ardoino & Vigarello¹, 1997).

5.1.3 SUSCITER ET ENCOURAGER LES EXPÉRIENCES DE FORMATION DE SOI TOUT AU LONG D'UNE VIE DANS TOUS LES TEMPS SOCIAUX

La formation de soi va occuper une place de plus en plus importante dans la vie des individus à mesure que s'accroît son rôle dans la dynamique des sociétés modernes. Personne ne peut plus prétendre se constituer lors de sa formation initiale un bagage suffisant pour son existence entière. Par ailleurs, la diminution d'heures de travail dans une vie accroît le temps disponible pour de multiples activités. Parallèlement, les possibilités d'apprendre se sont diversifiées. Le temps d'apprendre aujourd'hui est celui de la vie entière, et chaque type de savoir pénètre et enrichit les autres. C'est ce continuum éducatif que l'on nomme communément aujourd'hui l'éducation tout au long d'une vie. A travers l'observation des quarante deux parcours de tennis, nous avons pu constater la voie originale empruntée par ces joueurs pour s'autoformer pendant leur temps libre. Pour parvenir à organiser la diffusion d'un tel modèle à une plus large échelle, il faut cesser de considérer les différentes formes d'enseignement et d'apprentissage comme indépendantes les unes des autres et en quelque sorte superposables, voire concurrentes, et s'attacher au contraire à mettre en valeur leur complémentarité.

Depuis une vingtaine d'années, un courant de réflexion, animé par des chercheurs et des formateurs, tente de réagir contre une pédagogie héritée d'un autre temps. Ce courant tend à centrer toute action éducative sur un apprentissage scolaire et extrascolaire, renouvelable à tout âge, au désir et à la capacité d'autoformation individuelle et collective. Ce processus d'autoformation a sa place dans les situations de loisir, temps social à soi doué d'une nouvelle légitimité, à la fois source de divertissement et d'auto développement potentiel. Cet effritement des frontières temporelles tient au fait que le temps libre, c'est-à-dire, le temps dont chacun peut user librement, le temps à soi, en dehors du temps

¹ Ardoino, J. & Vigarello, G. (1997). Sociologie de l'éducation. In : *La sociologie en France* (Ouvrage collectif). Paris, éd. la Découverte (Collection repères). p.94.

professionnel et du temps des contraintes domestiques, tend à devenir un temps « actif », pas seulement réductible au repos compensatoire. Nous l'avons vu, différentes sources statistiques indiquent en effet que, depuis une vingtaine d'années, le temps libre s'ouvre sur des pratiques artistiques, culturelles et sportives très diversifiées, ainsi que sur des activités bénévoles, des échanges de services plus ou moins formels ou encore sur des activités de formation et d'autoformation. La logique cumulative du savoir et de la formation impose progressivement une réorganisation du rapport travail - non travail, au sein de laquelle le temps libre ne serait plus un temps résiduel, mais un temps opératoire.

5.1.4 UNE REFLEXION NECESSAIRE SUR L'ART DE L'ENTRAINEMENT

Les attentions portées au corps sont devenues plus importantes dans nos repères quotidiens, nos pratiques, nos représentations, encouragées par une société plus individualiste et consommatrice d'exercices. Cela autorise sur la personne et sa dimension physique l'objet d'explorations en tous sens, rendu plus présent par l'attention nouvelle que cette même société accorde au plaisir et à l'intime. Tout semble confirmer une métamorphose des représentations corporelles jusqu'au bouleversement des pratiques quotidiennes, des sensations, de l'entretien de soi, des préventions. C'est une évolution inscrite dans la durée historique, comme nous avons pu la suivre dans le passage de la paume au tennis moderne. Force est de constater dans le mouvement postmoderne la prédominance du psychologique, de la prise en compte de l'individu. L'attrait pour la «*culture de la sensation* », le goût pour les exercices solitaires sont le pivot des transformations en cours. Le rapport à soi a changé, moins avide de compétition, mais plus axé sur la découverte intérieure et de ses potentialités. C'est l'image du corps qui est modifiée par cette quête d'informations, un corps d'autant plus valorisé que sera contrôlé l'ensemble des informations venant de toutes les zones sensorielles (Vue, ouïe, toucher, odeur): contrôle instantané, immédiat. La pratique du tennis concrétise, depuis quelques décennies, l'image de ce corps informé: prise de conscience, dans l'instant, de l'ensemble des sensations possibles. Tous les entraîneurs aujourd'hui privilégient l'écoute des sens où l'apprenti champion doit en priorité, «trouver» ou «retrouver ses sensations». Le sportif est invité à se livrer à une introspection de soi afin de prendre conscience de son corps avec toutes ses articulations pour qu'il puisse s'exprimer librement. C'est une attention plus importante pour solliciter les sensations kinesthésiques et proprioceptives, gérer des informations subtiles pour se concentrer sur son mouvement personnel. Le temps est

concerné bien sûr: c'est toujours dans l'immédiat que doivent être maîtrisées ces informations. Ces nouvelles approches de la pratique acquises par l'entraînement nécessitent un travail précis sur soi, par des exercices promouvant l'ajustement perceptif, la souplesse et l'harmonie des mouvements avec une connaissance intime de soi. Le contenu des pratiques, et les exercices pratiqués à l'entraînement font toujours plus de place aux jeux favorisant l'information sensorielle. C'est le triomphe des activités de pilotage où le travail des sens est aussi important que celui des muscles. Les pratiques sont devenues informatives et autoformatives. Le principal travail du joueur de tennis tient dans la surveillance d'informations, focalisée dans la « rétroaction », sa vitesse, sa précision. Triomphe d'un individu plus indépendant, pilote de ses actions, plus narcissique sans doute, comme d'innombrables textes l'ont souligné dans les années 1980 (Vigarello¹, 1982). La chute des transcendances, politiques et religieuses, renforce cette importance de la conscience corporelle: pour mieux s'éprouver, accroître le registre des sensibilités. Elle suggère un travail sur soi comme une ressource ultime, de durée, de certitude, d'engagement très personnalisé, installant une maîtrise de soi totalement traversée par l'attention au physique et à son immédiateté. Cette pression pour une promotion de chacun, est relayée par un environnement social où chaque individu est invité à être plus débrouillard, plus malin, plus autonome, pour être son maître d'œuvre ; conditions nécessaires pour exister, pour réussir ou plus simplement pour tenir. Les magazines aux noms évocateurs comme « *Challenges* », « *Managers* », « *Capital* », « *Psychologie* » participent à cette attitude mentale gagnante. C'est l'image de la réussite, bien sûr, qui s'est démocratisée, suggérant à chacun de se réaliser, fût-ce en devenant tout simplement lui-même. D'où cette idée d'une excellence accessible; la performance promue en autoréalisation de soi accessible à tous. C'est un nouveau modèle d'un corps directement alerté sur les sensations, machine informationnelle aux circuits maîtrisés. C'est une invitation à scruter les cénesthésies autant que les effets musculaires, solliciter le système nerveux, hautement réceptif, pour aménager une information subtile, se concentrer sur son mouvement personnel. Les nouvelles attentes vont aux techniques contrôlées et « mentalisées ». Les exercices d'entraînement promeuvent l'ajustement perceptif, la prise d'information, la souplesse, le relâchement travaillé, et un feed-back contrôlé. C'est une connaissance intime de soi-même qui est encouragée par un pilotage individualisé de ses actions. Soyons lucides sur ces transformations des représentations du corps, de ses potentialités éducatives et de leur exploitation pédagogique. Réflexions nécessaires sur un

¹ Vigarello, G. (1982). Les Vertiges de l'Intime. In : *Revue Esprit*, 2 (février 1982), 68-78.

corps conçu comme un terrain où s'expérimentent nombre de procédures à l'interface d'une individualisation croissante et de normes sociales contraignantes (Foucault¹, 1976 ; Détrez², 2002). D'après certains anthropologues, tel David Le Breton, le corps ne serait plus perçu dans nos sociétés individualistes contemporaines comme l'assignation d'une identité intangible ou l'incarnation irréductible du sujet, mais comme le rapport à géométrie variable d'une identité choisie et toujours révocable (Le Breton³, 1999).

Il faut lire ou relire « *Plaisirs des sports* » de Jean Prévost, pour se convaincre de l'intérêt de l'entraînement sportif sur le développement de soi (Prévost⁴, 1925).

5.2 TEMPS SOCIAUX ET PROCESSUS EDUCATIFS

Nous l'avons observé, les recherches sur les temps sociaux permettent d'appréhender les principes organisateurs de la société. Elles nous invitent à appréhender le temps comme un déterminant fondamental des modes de vie, mais aussi comme une variable fondamentale du modèle social. Les mutations sociales récentes ont permis de mettre en évidence que les transformations du travail, sa dimension immatérielle, la dimension tendancielle du temps de travail et sans doute encore plus sa diversification croissante posent de façon nouvelle la question de l'articulation entre les différents temps sociaux. Roger Sue en 1982, proposait une articulation des temps sociaux autour de trois temps forts (Sue⁵, 1982). Un temps de travail au sens traditionnel, dont la crise récurrente nécessite quelques aménagements, un temps de loisir de plus en plus dominant, avec l'adjonction d'un temps d'utilité sociale qui serait un moyen de sortir de la crise. Ces trois temps forts, seraient le prélude à une « *société réconciliée où le travail et le loisir seraient confondus* ». Ces réflexions et propositions visent à construire une appréhension dynamique des rapports que les individus et les institutions entretiennent avec le temps, et de manière corrélative comprendre les interactions entre le temps de travail et les autres temps sociaux, afin d'anticiper l'origine et le sens des recompositions temporelles actuellement à l'oeuvre dans les sociétés post-modernes (Sue⁶, 1999).

¹ Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. La volonté de savoir*, tome I. Paris : Gallimard.

² Détrez, C. (2002). *Une Construction sociale du corps*. Paris : Seuil.

³ Le Breton, D. (1999). *L'Adieu au Corps*. Paris : éd. Le Métailié.

⁴ Prévost, J. (1925). *Plaisirs des sports. Essais sur le corps humain*. Paris : Gallimard.

⁵ Sue, R. (1982). *Vers une société du temps libre ?* Paris : Presses Universitaires de France.

⁶ Sue, R. (1999). Dynamique des temps sociaux et processus éducatif. In : *Traité des Sciences et des techniques de formation* (sous la direction de P.Carré et P.Caspar). Paris : Dunod, p.87-102.

5.2.1 PRENDRE PLUS EN COMPTE LES ACTIVITES DE LOISIR DANS LA FORMATION

Le cours normal de l'éducation d'un jeune devrait être partagé entre le temps personnel, familial et de loisir, le temps de participation à une association d'intérêt général de son choix, le temps d'initiation à une pratique professionnelle dans l'entreprise et le temps scolaire proprement dit. Chacun de ces temps donnant lieu à une évaluation des savoirs recueillis, à leur reconnaissance et à leur certification. Ce programme d'éducation permanente, seule véritable initiation aux temps réellement vécus aujourd'hui, devrait être entrepris le plus tôt possible selon des modalités propres à chaque catégorie d'âge. En cela, à notre avis, l'école est en retard sur les temps sociaux (Dumazedier & Leselbaum¹, 1995). La pratique de l'autoformation individuelle ou dans les réseaux constitués par les copains, le couple, le groupe familial ou l'association d'appartenance, etc. répond aux exigences d'une société mutante où il est besoin constamment d'appliquer les connaissances scolaires acquises avec ou sans diplômes, mais aussi de les nier pour en acquérir d'autres selon des changements de techniques probables, selon un désir et une capacité d'auto développement permanent. Dans une perspective d'éducation permanente, l'école ne peut se centrer quasi uniquement sur les 10% à 14% de temps de vie que représente maintenant le travail, auquel elle ne prépare du reste pas directement ou complètement.

5.2.2 VERS UNE SOCIÉTÉ DE RELIANCE ÉDUCATIVE

En somme, nombreuses sont les pratiques, formelles comme à l'école ou dans le milieu du travail, et le plus souvent informelles, qui font explicitement intervenir une dimension éducative. L'éducation se diffuse désormais, pour sa plus grande part, hors des structures qui lui sont expressément consacrées. Sur l'ensemble du cycle de vie, le temps passé dans les instances proprement éducatives est extrêmement réduit. Ce qui ne veut pas dire que l'école et les instituts de formation ont ou auront nécessairement une place moins importante. Au contraire, leur rôle dans la réflexion critique est indispensable. Leurs fonctions seront plus diversifiées, plus engagées dans le quotidien et le vécu des individus, et surtout plus ouvertes aux synergies avec les expériences vécues par les individus. Enfin, elles devront s'inscrire dans une problématique inéluctable d'une éducation tout au long d'une vie. Avant de songer à préparer la société de demain, prospective incertaine et particulièrement périlleuse, il faudrait commencer par préparer aux temps présents, tels

¹ Dumazedier, J. & Leselbaum, N. (1993). Emergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation. In : *Revue Française de pédagogie*, 102, (janvier-février-mars), 5-16.

qu'ils sont vécus. Opposer une éducation « formelle » à celle qui serait « non formelle », et qui renverrait à deux réalités sociales distinctes, n'est plus tenable aujourd'hui. Ces deux types de formation se complètent, s'interpénètrent (Dugas¹, 2002). Le club de tennis, l'éducation physique, la pratique informelle sur un court de tennis en vacances, ont leurs logiques, mais ils sont de plus en plus complémentaires. Ces différents lieux ou moments d'expériences motrices participent à l'élaboration de la prise de conscience d'une corporéité singulière, en favorisant les échanges sociaux, source d'enrichissement de savoirs (Dugas², 2004). A l'instar de l'éducation des adultes, l'école doit s'ouvrir à des savoirs informels, savoir-faire, savoir-être, savoir-vivre, et leur accorder, après évaluation, une reconnaissance à côté des savoirs proprement scolaires (Sue & Caccia³, 2005).

5.2.3 LES LOISIRS SPORTIFS COMME MODES DE VIE ACTIFS

La formation initiale à l'école est restée très en arrière de ce mouvement. On s'appuie peu sur les expériences particulières des élèves, on ne reconnaît pas de savoirs autres que scolaires, on laisse de nombreuses compétences potentielles en friche. D'autant que pendant la période de jeunesse plus directement associée à l'éducation, le temps passé à l'école n'occupe globalement que cinq mois contre sept mois de loisir (De Vulpillières⁴, 1981). Les jeunes d'aujourd'hui possèdent un capital considérable de savoirs non scolaires, bien supérieur à celui de leurs aînés au même âge. On ne peut ignorer, par exemple, qu'ils sont les plus gros consommateurs de pratiques culturelles et, d'une manière générale, de pratiques de loisir. Certaines d'entre elles sont liées à l'école, mais la plupart n'ont avec elle que peu de rapport, ou sont totalement ignorées, quand elles ne sont pas condamnées. L'interaction avec un environnement plus « intelligent » dans tous les temps sociaux est une source permanente d'apprentissage. Il s'agit moins d'accéder comme autrefois à un certain stade de connaissance, sorte de viatique pour toute l'existence, que de participer d'un flux accéléré où se mêlent apprentissage, puis désapprentissage et réapprentissage, et ce dans tous les temps sociaux. Moins que jamais, l'école ne peut se limiter à la délivrance de diplômes censés déboucher sur des emplois de plus en plus incertains (Langouet⁵, 1994).

¹ Dugas, E. (2002). Education physique et éducation informelle à l'école. In : *Education et Sociétés*, 10, 21-34.

² Dugas, E. (2004). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielle. In : *Revue Française de Pédagogie*, 149, 5-17.

³ Sue, R. & Caccia, M-F. (2005). *Autres temps autre école*. Paris : éd.Retz.

⁴ De Vulpillières, J-F. (1981). *Sept mois de loisir, la face cachée de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁵ Langouet, G. (1994). *La Démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris : éd. ESF.

Depuis 1952, une réflexion internationale menée sous l'égide de l'Unesco a développé l'idée que l'éducation physique et le sport peuvent participer au développement du capital humain en tant qu'élément fondamental d'une formation harmonieuse (Klein¹, 2004). Sur le plan des valeurs l'éducation physique et le sport doivent développer des aptitudes, la volonté et la maîtrise de soi et favoriser l'intégration de tout être humain. La continuité de l'activité physique et de la pratique du sport doit être assurée durant toute la vie, au moyen d'une éducation globale, améliorant les rapports sociaux et le développement d'un esprit sportif. Une telle éducation est possible pour peu que soient évités tous les excès, et que soit assurée la sauvegarde de valeurs éthiques et humanistes (Unesco², 1978). L'ambition est donc double, sinon paradoxale, développer une opportunité d'accès pour chaque individu à une formation de soi tout au long de sa vie, et prévenir les dérives potentielles du sport.

5.2.4 UN TEMPS D'UTILITE SOCIALE

La première utilité sociale du temps libre est de renouer avec une certaine forme de vie collective, de convivialité si l'on préfère. C'est un moyen de lutter contre l'exclusion de ceux qui ne savent pas ou ne peuvent pas exprimer des choix, exprimer des potentialités, exercer une liberté. Les milieux favorisés connaissent déjà cette mise en relation, par l'existence de réseaux d'entraide ou de bon voisinage, réhabilitant l'esprit de solidarité et la notion d'échange. Pour les personnes exclues de ces échanges spontanés, il faut provoquer ce mouvement en adoptant la voie associative et en faisant appel au volontariat pour favoriser ces mises en réseaux. On a pu observer à travers les parcours de vie au sein d'une pratique réputée individuelle, que ces mises en relation créent ou révèlent de l'identité de désir, déterminent de l'imitation, développent des connaissances et reconnaissances réciproques, renforcent un sentiment d'appartenance ou d'affiliation à un groupe. Même une pratique au départ individualisée comme le tennis débouche inmanquablement sur des phénomènes de groupe et de socialisation partagée. On pourrait même affirmer, que l'idée démocratique est peut être la mieux affirmée dans le loisir sportif, c'est-à-dire qu'elle permet une cohésion autour d'une culture commune, tout en favorisant l'expression individualisée d'une culture singulière. De plus sans revenir sur les caractères festifs qui accompagnent les rencontres de tennis, on est bien ici dans l'incarnation de célébration communautaire fondée sur la

¹ Klein, G. (2004). *Une Affaire de discipline: l'éducation physique en France et en Europe, 1970-2000*. Paris: éd. Revue EPS.

² UNESCO (1978). *International charter of physical and sport*. (Adopté par la conférence générale à Paris le 21 novembre 1978, lors de sa 20ème session). <http://www.unesco.org/education/educprog/eps>.

convivialité. Des pratiques de loisir, on peut tout dire, en bien ou en mal, sauf qu'elles sont frivoles et futiles. Le lien social en est une des racines, et pour certains elles sont l'enjeu de leur survie. Ce n'est pas le moindre des paradoxes, pour les exclus du système social qui estiment avoir trop de temps libre. Pour le centenaire de la loi 1901, l'Insee avait entrepris une grande enquête et constaté des disparités d'accès aux associations. Le taux de participation reste supérieur parmi les ménages qui ont un niveau de vie élevé, 58% des personnes appartenant au quart des ménages les plus aisés sont membres d'au moins une association, contre seulement 33 % de celles appartenant au quart des ménages les plus modestes. Pour développer le secteur associatif, monter un projet associatif, gérer son personnel, effectuer des démarches auprès des pouvoirs publics, tenir sa comptabilité, la bonne volonté ne suffit pas. C'est pourquoi, dans son soutien au développement à la vie associative, les pouvoirs publics ont mis l'accent sur les possibilités de formation ouvertes aux membres d'association, et surtout à leurs responsables bénévoles. C'est une piste de développement pour la formation de soi.

5.2.5 LE LOISIR UN MOYEN DE DEVELOPPEMENT PERSONNEL INEGALEMENT PARTAGE

Cette fonction possible du loisir est la plus ambitieuse, et la moins bien partagée. La plus ambitieuse car elle suppose qu'en complément du travail et des tâches familiales, l'individu ait gardé suffisamment de motivation et de temps pour se lancer dans des activités susceptibles de participer à son développement culturel. Par le choix de pratiques amateurs, dans le domaine sportif ou artistique, l'individu trouve des opportunités de développement personnel complémentaire concourant à une amélioration physique ou mentale. Le loisir dans sa fonction de développement permet l'expression de nouvelles valeurs et une polyvalence de compétences, comme l'autonomie, l'hédonisme, la créativité, la convivialité, la socialité et l'altruisme. Malheureusement, comme l'indiquent de nombreuses statistiques sur les pratiques culturelles et sportives, cette recherche personnelle de développement est liée en partie au niveau d'instruction et aux habitudes acquises par l'éducation. Aspirations différentes selon les moyens financiers disponibles. Les dépenses destinées aux loisirs étant quatre à cinq fois plus élevées chez les cadres supérieurs, comparées aux ouvriers, salariés agricoles et employés. Inégalités sociales, devant les obstacles culturels que représentent certaines pratiques pour une majorité de la population. L'obstacle culturel étant dû principalement à un manque de formation initiale. De même que l'école profite aux héritiers évoluant dans un contexte socio-culturel favorable, les loisirs culturels sont plus souvent

l'apanage des personnes les plus cultivées de la société. La plupart des loisirs actifs supposant une certaine initiative sont plutôt pratiqués par les individus appartenant aux catégories socioprofessionnelles ayant un fort capital culturel ou économique. On constate que ceux qui assument des fonctions de responsabilité réclamant initiative et engagement personnels sont beaucoup plus orientés vers des loisirs actifs et pluriels. Il y a donc une certaine transposition des capacités et compétences que l'on peut développer dans son travail vers la sphère des loisirs, et inversement.

5.2.6 UN TEMPS DE LOISIR POUR TOUS

Par l'augmentation historique du temps libre, nous pouvons considérer que nous sommes entrés dans une « société des loisirs ». Par contre la « *civilisation du loisir* » telle que la prônait Joffre Dumazedier n'en est qu'à ses balbutiements. Comme le suggérait Joffre Dumazedier, il faut développer des études multidisciplinaires des processus d'insertion réelle des pratiques de la culture sportive dans les temps sociaux de la vie quotidienne (travail et loisir), comme source d'un style de vie à étendre dans le quotidien de notre société mutante. Développer toutes les études des conditions sociales (classes sociales, générations, institution, mouvements sociaux,...) qui contrarient ou favorisent le développement culturel par le corps (Dumazedier¹, 1983).

Le développement des loisirs est aujourd'hui, objet de polémique. Pour certains décideurs homme politique ou chefs d'entreprise, le temps de loisir est responsable de la ruine de l'économie et « *mère de tous les vices* ». Dans cette approche, le loisir est défini comme le négatif du travail et de la production. Une autre manière de comprendre la signification des loisirs et son importance consiste à comprendre et à évaluer la manière de se représenter et de s'occuper de ses loisirs. Pour de plus en plus d'individus, certes issus des milieux favorisés, la revendication à un temps de loisir est de plus en plus forte. Pendant très longtemps, les cadres n'osaient pas revendiquer plus de temps libre, de peur de passer pour oisifs. Dans la période actuelle ce tabou est levé. Les valeurs qui font sens pour nos contemporains ne sont pas exactement les mêmes qu'autrefois. Selon une enquête quantitative réalisée par le CNRS en 2000, mentionnée par le Conseil économique et social dans un rapport adopté le 9 juillet 2003, si la famille, puis le travail restent en tête des valeurs, les jeunes considèrent comme très importants, les amis et les loisirs. Il ressort également de l'enquête que les Français ne souhaitent pas investir toute leur énergie dans le

¹ Dumazedier, J. (1983). Regards neufs sur les sociologies des pratiques corporelles. In : *Revue Motricité humaine*, 2, (Décembre), 80-85

travail et expriment le souhait d'équilibrer leur investissement professionnel par d'autres activités, ayant notamment trait aux loisirs (Huet & Saez¹, 2002). Le temps du plaisir attaché aux loisirs, de la pleine satisfaction de soi-même, n'est pas seulement un complément du travail et des autres tâches sociales, puisqu'il a une valeur existentielle. Le loisir secrète des valeurs nouvelles qui complètent ou s'opposent parfois au travail. Il importe de dépasser les relations purement utilitaires par des relations spontanées, de remplacer une morale des contraintes par celle de l'expression de soi. Sur le plan de la finalité, le caractère désintéressé du loisir est le corollaire de son aspect libérateur. Il n'est soumis à aucune fin lucrative, même s'il est dépendant d'un contexte économique, il n'a pas une vocation purement utilitaire comme les obligations domestiques, et est peu sensible au déterminisme idéologique comme les devoirs spirituels ou politiques. Le loisir se définit en fonction des aspirations et des besoins de l'individu, c'est le choix d'une pratique autodéterminée. Cette recherche d'un état de satisfaction est de nature hédoniste, souvent en opposition à des activités chronométrées et organisées, la planification et l'organisation relèvent de l'individu lui-même. De ce fait le loisir, est un temps favorable pour concrétiser et développer les potentialités de chacun, en donnant accès à un libre dépassement de soi-même et à l'épanouissement d'un pouvoir créateur en contradiction ou en harmonisation avec les valeurs dominantes des autres temps sociaux. Ces fonctions psychosociologiques peuvent s'exercer aujourd'hui dans les différentes périodes de temps libérées par le travail et les autres tâches domestiques. La montée en puissance de l'appropriation de ce temps par l'individu pour un plus grand nombre est la nouveauté des sociétés contemporaines dont on n'a pas encore perçu toute la portée. Mais parallèlement, on peut observer que ce temps est inégalement vécu. Il peut être vécu ou perçu comme un temps subi, un temps de consommation de loisirs abêtissants, voire un temps vide, et non comme un facteur de libération et de développement. Il faut résister, et refuser que le bénéfice du temps libre soit l'apanage des seuls marchands, et éviter que ce nouveau temps octroyé à l'individu ne soit aussi une source supplémentaire d'inégalités et de fractures sociales (Tronquoy², 2003). La formation à l'école, et la formation permanente assistée des associations oeuvrant dans ce domaine devraient prendre en compte cette opportunité de formation non seulement pour le bien social escompté, mais aussi pour l'accès et le droit de tous à un développement personnel par le loisir. L'éducation au loisir doit prendre en compte tout ce qui relève du

¹ Huet, A. & Saez, G. (2002). *Le Règne des Loisirs*. Op.Cit. Paris : éd. de l'Aube/Datar.

² Tronquoy, P. (2003). La Société Française et ses fractures (Sous la direction de). In : *Cahiers Français*, 314 (La Documentation française).

sensible et du plaisir, de l'imaginaire et du symbolique. Le loisir sportif peut y contribuer sous certaines conditions.

5.3 UNE NOUVELLE QUESTION SOCIALE

Les injonctions quasi quotidiennes données aux sujets sociaux pour plus d'autonomie, de responsabilité, d'implication, d'initiative et d'autoformation peuvent apparaître suspectes. Ainsi pour Boltanski et Chiapello (2000¹), l'autonomie serait un avatar de l'idéologie capitaliste : « *on ne peut ignorer ce qui dans les formes du capitalisme, tend à encadrer, dans une certaine mesure à récupérer l'autonomie* ». Selon un processus historique, chaque société, pour son bon fonctionnement, cherche à faire acquérir à ses membres un type de caractère social qui lui corresponde. En étudiant l'évolution du caractère social dans les années 50 par ses usages les plus intimes, David Riesman avait noté cette évolution, bien que ne connaissant pas encore les avancées techniques de la « *révolution de l'information* ». Certains nombres de traits de société décrits par Riesman n'ont pas perdu de leur pertinence, comme l'importance du groupe des pairs dans la socialisation (Riesman², 1964). Cette mutation globale est à mettre en parallèle avec l'évolution de l'économie et des organisations industrielles. Ainsi le concept de performance employé massivement dans les années 80 témoigne des nouveaux rapports entre le monde de l'entreprise et de la société, où chaque individu par son action personnelle est invité à être son propre entrepreneur, le modèle sportif étant pour l'occasion un excellent référentiel de valeurs à acquérir (Ehrenberg, 1991, *op.cit.*). Aux mécanismes sociaux qui favorisaient des automatismes de comportement se sont substituées des normes incitant à la décision personnelle et à la responsabilisation individuelle. La fabrication de cet homme nouveau, autonome, centré sur son épanouissement et cultivant sa différence ne peut pas être réduite à une démarche individuelle. Elle est avant tout chose sociale. En intériorisant un modèle moderne au nom de l'autonomie, de la diversité, de la mobilité, les membres de la société participent à un processus d'uniformisation. Comme l'explique Marcel Gauchet, ce serait :

« *Avoir une vue bien pauvre et bien naïve du processus individualiste que de le réduire à une demande narcissique et hédoniste d'expression de soi délivrée de la concurrence des autres et des critères collectifs de jugement.* »
(Gauchet³, 2002).

¹ Boltanski, L. & Chiapello, E. (2000). *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard. p.516.

² Riesman, D. (1964). *La Foule solitaire*. Op.Cit.Paris : Arthaud.

³ Gauchet, M. (2002). *La Démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.

On peut donc légitimement se poser la question de savoir si les pratiques d'autoformation ne participent pas à une manipulation consistant à amener les gens à faire eux-mêmes ce que l'on désire leur voir faire et ce, comme sous l'effet d'une décision volontaire et autonome. Ces nouveaux caractères sociaux constatés dans la famille (Roussel¹, 1989 ; Singly², 1996), dans l'éducation de l'enfant (Thery³, 1998), dans les rapports au corps (Boltanski⁴, 1971 ; Détrez⁵, 2002), à l'école (Dubet⁶, 2002), à travers les organisations managériales (Wenger⁷, 2000), participeraient à une restructuration de la société et à ses nécessités économiques avec l'intériorisation de nouvelles normes (Jonas⁸, 2003).

Philippe Carré, André Moisan et Daniel Poisson avaient pressenti ce défi lancé aux formateurs favorisant des apprentissages à l'autoformation :

« Individualisation, flexibilité et ouverture de la formation, autoformation, peuvent ainsi être les vecteurs d'une responsabilisation excessive de l'individu face à sa formation, et aggraver ainsi la honte d'échouer, la culpabilisation des moins qualifiés, la légitimation d'une nouvelle répartition, plus inégalitaire encore, des places dans une société duale. La vigilance s'impose donc. ». (Carré & al, 1997, *op.cit.*, p.266-267)

C'est une question sociale cruciale qui est posée aux formateurs, notamment dans l'équilibrage des temps vécus par l'individu (Rosanvallon⁹, 1995). Si nous n'y prenons garde, les exclus de la modernisation le seront encore plus demain. Car les recompositions de la population active sont aussi des processus sociaux, qui prennent leur source dans l'évolution de la société. Les formes de chômage tout comme les catégories de population concernées, les types d'emploi, de sous-emploi, ou de non emploi sont également des éléments qui se constituent en fonction de normes et de règles sociales. Il faut construire le développement humain en s'appuyant sur tous les temps sociaux qui constituent notre patrimoine commun, lui donner du sens en s'appuyant sur des valeurs comme « la

¹ Roussel, L. (1989). *La Famille incertaine*. Paris : Odile Jacob.

² De Singly, F. (1996). *Le Soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan.

³ Thery, I. (1998). *Couple, filiation et parenté aujourd'hui - Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*. Paris : Odile Jacob et la Documentation française.

⁴ Boltanski, L. (1971). Les Usages sociaux du Corps. In : *Annales ESC*, 26, 1, p.211-212.

⁵ Détrez, C. (2002). *La Construction sociale du corps*. Op.Cit.Paris : Seuil.

⁶ Dubet, F. (2002). *Le Déclin des institutions*. Paris : Seuil.

⁷ Wenger, E. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. In: *Harvard Business Review* 78 (1), p.139-145.

⁸ Jonas, I. (2003). *L'Individu auto-déterminé, anatomie du nouveau caractère social*. Paris : éd. l'Harmattan.

⁹ Rosanvallon, P. (1995). *La Nouvelle question sociale. Repenser l'état providence*. Paris : Seuil ;

résistance, « *la régulation* » et « *l'utopie* » (Maruani & Reynaud¹, 1993 ; Foucauld & Piveteau², 2000 ; Foucauld³, 2002).

5.3.1 UNE FORMATION TOUT AU LONG D'UNE VIE AUX CONTOURS INCERTAINS

Dans un mouvement de convergence et de globalisation à l'échelle européenne et mondiale, les modes de vie et l'économie se rapprochent et se télescopent. Les valeurs, principes et repères qui servaient de guides aux générations précédentes se sont estompés sans qu'ils soient forcément remplacés. A la croisée de ces mutations, une situation paradoxale semble s'installer dans les esprits en France. A un moment historique où les français n'ont jamais autant disposé de temps libre, ils n'ont jamais eu autant le sentiment d'en manquer. Jamais les libertés individuelles n'ont été aussi reconnues et jamais elles n'ont paru aussi menacées. Jamais le besoin de transformer la société n'a été aussi grand et jamais la résistance au changement n'a paru aussi forte dans un repli sur soi qu'explique en partie la montée des scores obtenus par un parti comme le Front National. D'où cette impression de vide, ou de malaise collectif, dont les symptômes peuvent se résumer à la peur de l'avenir et à la désaffection à l'égard des institutions, ou bien à une « *fatigue de soi* » (Ehrenberg⁴, 1998). Ce refus du réel ne s'explique pas seulement par la difficulté à l'appréhender, mais par le fait qu'objectivement il est de plus en plus difficile à connaître. C'est dans ce climat d'incertitude, de visions à moyen terme que les individus doivent inventer leur avenir (Ehrenberg⁵, 1995). Confronté à une obsolescence généralisée des savoirs, à un renouvellement permanent des réseaux informationnels, l'individu se sent en métamorphose cognitive permanente. Plus qu'hier, l'adolescent, l'adulte, le senior, ne peut survivre à cette société sans retraiter constamment ses repères cognitifs. La formation initiale, puis professionnelle imposent de plus en plus de se projeter, de s'insérer, de s'orienter, de se former au risque de ne plus donner de repères stables et réconfortants.

¹ Maruani, M. & Reynaud, E. (1993). *Sociologie de l'emploi*. Paris : La Découverte.

² Foucauld, J-B. (de) & Piveteau, D. (2000). *Une Société en quête de sens*. Paris : Odile Jacob (coll. Poches).

³ Foucauld, J-B. (de) (2002). *Les Trois cultures du développement humain. Résistance, Régulation, Utopie*. Paris : Odile Jacob.

⁴ Ehrenberg, A. (1998). *La Fatigue d'être soi : dépression et société*. Paris, Odile Jacob.

⁵ Erhenberg, A. (1995). *L'Individu incertain*. Op.cit. Paris : Calmann-Levy.

5.3.2 LA FORMATION DE SOI : UN CHEMIN SEMÉ D'EMBUCHES

La conquête de l'autonomie peut apparaître comme l'aboutissement du progrès social, de la reconnaissance de l'individu et de son droit à construire lui-même sa vie et sa destinée. Elle est contenue dans le discours des philosophes et dans la revendication des Lumières. Pourtant au fur et à mesure que cette aptitude à l'autonomie est valorisée, il tend à apparaître pour certain comme une obligation sinon un vide (Barel, 1984¹ ; Lipovetsky², 1983). L'autonomie est difficile à assumer, elle implique de prendre en permanence des bonnes décisions, dans un contexte de plus en plus complexe et changeant. Cela nécessite une vigilance de tous les instants et la possession de nombreux atouts, notamment une attitude dynamique, des connaissances, et une capacité à communiquer. Ceux qui n'en disposent pas sont vulnérables et l'autonomie n'est pour eux qu'une difficulté supplémentaire dans la vie quotidienne.

Nous sommes entrés dans une société de responsabilité de soi, et le corps n'y échappe pas (Bromberger, Duret³ & al, 2005). Chacun doit impérativement se trouver un projet et agir pour ne pas être exclu du lien social, quel que soit la faiblesse des ressources culturelles, économiques ou sociales dont il dispose. La montée de la place de l'individu dans nos sociétés modernes avec la montée de la norme de l'autonomie, accentue les pressions exercées sur chacun pour se mettre en projet dans un monde chargé d'incertitudes. On aboutit à la généralisation d'un mode d'existence fondé sur l'individualité longtemps limité à des élites, comme on a pu le voir au début du XIX^e siècle dans les pratiques de tennis notamment. Ce mode d'existence est aujourd'hui celui de tout le monde. En effet, contrairement à la Belle Epoque où les nouveaux usages du temps libre étaient l'apanage d'une minorité; aujourd'hui la massification des pratiques de loisir participe à une ère nouvelle où est laissée à l'individu une part significative d'initiative et de désir spontané. En somme, chaque individu est invité à cultiver le privilège d'une gestion frénétique du temps qui permet une jouissance épicurienne de soi (Boyer⁴, 1999).

Dans tous les temps sociaux, et pas seulement dans le temps libre, l'individu est en fait sommé de résoudre individuellement des situations qu'auparavant les organisations ou la société prenaient en charge. C'est un changement de configuration pour nos sociétés démocratiques avancées, où chacun désormais confronté à l'incertain, doit s'appuyer sur

¹ Barel, Y. (1984). *La société du vide*. Paris : Seuil.

² Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide*. Paris : Gallimard.

³ Bromberger, C., Duret, & al (2005). *Un Corps pour soi*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁴ Boyer, P. (1999). *Le Tourisme de l'an 2000*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

lui-même pour inventer sa vie. La vie auparavant était vécue et dessinée par un destin collectif, aujourd'hui c'est une histoire personnelle. Là où régnaient des règles comportementales fixes et normées, se profilent des destins personnels dont les ressorts sont le développement personnel et l'amélioration de soi. La référence à soi comme mode d'action est un mécanisme autant à l'œuvre dans le souci du corps, que dans l'entreprise et l'école. Partout, l'action légitime se réfère à l'expérience, l'authenticité, la subjectivité et la communication. On y voit un double mouvement de recherche de la communication avec soi et avec l'autre, qu'il s'agisse d'une pratique de loisir, ou de la recherche d'un emploi. L'entraînement sportif est révélateur à plus d'un titre de cet avènement de la modernité, dans l'idée du dépassement de soi même et d'un accomplissement personnel, tout entier soumis à l'impératif d'une société technicienne voulant toujours faire plus et mieux (Queval¹, 2004). Chaque joueur de tennis est invité lors de son parcours de formation à développer une intelligence individualisée en actes. L'entraînement en tennis suppose l'éducation de moyens sensoriels qui permettent les repérages spatiaux pour aider le joueur à disposer plus sûrement des espaces où s'organise son action. Dans l'action, des indices perceptifs issus des différents récepteurs sensoriels permettent de régler l'intensité de l'effort, de le programmer, en vue d'un objectif à atteindre, et développent in fine des compétences essentielles dans toute conduite humaine. La constellation des perceptions et des appréciations par une attitude réflexive infléchissent les attitudes du joueur dans une prise de contrôle, ou plutôt autocontrôle de ses actions. La prise de contrôle par l'individu suppose l'exploitation de registres perceptifs et une programmation de son action. Elle suppose une prise d'information, et une mise en réseaux qui valorisent les appréciations personnelles et accentuent le rôle médiateur de l'individu dans l'élaboration de ses réponses et la construction de son parcours. Ce sont des acquisitions difficiles qui nécessitent un long apprentissage et dépendent d'un milieu socioculturel favorable.

5.3.3 UNE FORMATION À L'AUTONOMIE PROBLEMATIQUE

Etudiant l'autonomie des travailleurs dans les nouvelles situations d'apprentissage occasionnée par les changements d'organisation dans les systèmes de production dans l'industrie, Confessore utilise le terme apprentissage autonome comme :

« L'activité dans laquelle l'apprenant choisit et donne forme aux expériences d'apprentissage et dans laquelle l'apprenant peut agir seul ou de concert avec d'autres. Le niveau d'engagement dans l'apprentissage fonctionnellement autonome est exprimé par le degré d'optimisation du

¹ Queval, I. (2004). *S'Accomplir ou se dépasser : essai sur le sport contemporain*. Op.Cit. Paris : Gallimard.

processus d'apprentissage par l'apprenant, qui fait un usage efficace et approprié de ses ressources personnelles ou de celles des autres » (Confessore¹, 2002).

Etrange similitude de définition avec celle de l'entraînement mental retenu par Peuple et Culture, association d'éducation populaire, et que l'on retrouve développé dans la pratique sportive. Toujours est-il que cette aptitude à comprendre les situations, définir et résoudre les problèmes rencontrés, et interagir avec les autres sera de plus en plus nécessaire à tous les niveaux de production dans les entreprises. En bref, chacun est invité à être un apprenant autonome. L'autonomie et la capacité individuelle de générer et partager le savoir sont les clés de la formation, et du monde des entreprises aujourd'hui (Brown & Duguid², 1998).

D'une manière plus générale, le thème de l'autonomie est corrélatif de la recherche de nouveaux modes de socialisation, et contemporain de la recomposition des cadres structurant les identités collectives. Dans ce contexte, l'autonomie associée à l'idée d'autoformation est fortement valorisée par l'imaginaire social, notamment dans la figure du « self-made-man » ou « executive-woman », ou autodidacte des temps modernes. L'autonomie dans le domaine de la formation est une valeur légitimée en raison de son ancrage socio-historique dans un imaginaire du changement, et porteuse d'un projet humaniste d'émancipation ou de transformation (Rogers³, 1972 ; Illich⁴, 1971). Dans le champ de la formation permanente, la question de l'autoformation de l'utilisateur est historiquement constitutive du discours sur le changement qui accompagne la remise en cause du monopole des institutions éducatives dans la diffusion des savoirs. Elle incarnerait au plus près l'imaginaire du changement dans ce domaine, un « horizon mythique », une utopie familière toujours dynamisante, pourvoyeuse de repères et peut-être d'autant plus attrayante que, avec le « retour du sujet », l'enjeu de la formation des adultes n'est plus tant celui de l'« émancipation collective » que celui du « développement personnel ». Le terme a une résonance particulière, et séduit parce qu'il fait référence à un modèle alternatif au modèle classique d'apprentissage. Dans un contexte de crise économique, des institutions éducatives, des modèles de socialisation et d'évolution des

¹ Confessore, S. (2002). L'autonomie de l'apprenant dans les nouvelles situations de travail : comprendre les défis et valoriser les opportunités. In *L'autoformation, un fait social ?* (sous la direction d'André Moisan et de Philippe Carre), Paris : L'Harmattan, p.202

² Brown, J. & Duguid, P. (1998). Organizing knowledge. In: *California management Review* 40 (3), Berkeley, 90-111

³ Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod. Op.cit.

⁴ Illich, I. (1971). *Libérer l'avenir*. Paris : Seuil.

mentalités, en une période où chacun doit construire son propre devenir avec un devoir de réussite, cette autonomie peut être douloureuse à porter (Ehrenberg¹, 1995).

5.4 ACCOMPAGNER LES APPRENTISSAGES A L'AUTOFORMATION

Dans un projet d'intervention éducative, il s'agit de redéfinir et reconfigurer les institutions, les situations et les pratiques scolaires pour favoriser le désir et la compétence d'apprendre tout au long de la vie.

L'observation des sociétés contemporaines, atteste que les acteurs actifs et novateurs incorporent des principes d'action dans tous les temps sociaux. Les institutions, les produits culturels et les modèles sociaux sont fortement différenciés, et les conditions de socialisation traditionnelles sont beaucoup moins stables. Pour cela, il faut prendre au sérieux la manière dont les individus expriment leurs choix, leurs arrangements dans les différents temps sociaux. La question centrale est située au carrefour de la production des identités individuelles et collectives. L'expérience individuelle est alors traduite en participation à un monde symbolique partagé. Dans le jeu des interactions sociales, l'identité pour soi se confronte avec les sentiments d'appartenance à un groupe et aux règles tacitement partagées de différentes institutions dont l'école. Plus que jamais, autoformation et formation institutionnelle doivent cohabiter. La crise actuelle de l'institution scolaire est réelle, elle appelle des réflexions et des propositions, des méthodes nouvelles de travail, d'autres rapports entre enseignants et enseignés. L'étude des pratiques autoformatives peut apporter quelques éléments de réponse, dans la mobilisation des motivations et des désirs d'apprendre ou de faire qui ne demandent qu'à s'employer. Après avoir identifié, par une recherche anthropologique et sociologique, les formes de formation efficaces de joueurs de tennis, adaptées à l'évolution des sociétés modernes nous ne serions pas complet si nous n'ébauchions pas des propositions. La culture tennistique a un contenu qu'on apprend à travers la pratique. Elle demande une prise de conscience, comme toute forme de culture qui exerce une action réelle sur l'individu. L'entraînement renferme des principes applicables à divers domaines de l'autoformation; il faut les dégager de manière opérationnelle dans le champ de l'intervention aussi bien à l'école que dans les associations sportives.

On oublie de nous parler du goût d'apprendre, de la saveur de se sentir replacé dans une nouvelle compréhension. On oublie aussi que les apprenants, y compris les plus jeunes enfants, ne sont pas des têtes vides à remplir. Tout être intelligent se constitue au travers de

¹ Ehrenberg, A. (1995). *L'Individu incertain*. Paris : Hachette (Collection pluriel).

son expérience une grille, un système de représentations qui lui permet d'interpréter ce qu'il perçoit, et d'agir dans son environnement en fonction de ses objectifs. Beaucoup d'apprentissages se font de façon informelle dans le côtoiement des camarades, des voisins, des collègues. Les savoirs nouveaux et la créativité surgissent des confrontations aux points de vue différents d'autrui sans qu'aucun ne sache si l'un est plus expert que l'autre. L'attention de l'apprenant en tennis n'est pas seulement centrée sur la « balle » qu'il s'agit de renvoyer de l'autre côté du filet à l'aide d'une raquette, mais sur toutes les composantes du jeu. Chaque individu a son propre système de représentation, lié à son passé et au milieu dans lequel il vit. Il s'agit de modalités de la connaissance naissant de la pratique. Il ne s'agit pas de les détruire mais de permettre à la personne de les complexifier en tenant compte des apports de la formation et des nouveaux apprentissages, autrement dit d'appriivoiser l'étrange. Pour y parvenir, l'apprenant doit comprendre pourquoi peuvent exister d'autres systèmes de représentations différents du sien. Ainsi connaîtra-t-il le plaisir d'appriivoiser l'étrange et de nouvelles connaissances et apprendra à se les approprier par une implication active.

5.4.1 L'AUTOFORMATION : UN PASSEPORT POUR LE XXI^E SIECLE ?

L'autoformation apparaît de plus en plus probablement comme le fait social du XXI^e siècle (Moisan & Carré¹, 2002). Il ne s'agit plus d'acquérir une qualification adaptée. Mais de créer des situations d'apprentissage qui mobilisent des compétences évolutives. La moindre pratique requiert une activité conceptuelle, consistant à rapporter des situations singulières, à dégager des principes, à repérer des schèmes d'action. Cette intelligence mobilisée de manière souvent invisible, peut être formalisée, échangée, soumise à la controverse et devenir source de changements et d'innovations (Moisan², 2002).

Comme le rappelait la commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, les systèmes éducatifs doivent répondre aux multiples défis de la société de l'information, dans la perspective d'un enrichissement continu des savoirs, et de l'exercice d'une citoyenneté adaptée aux exigences de notre temps (Delors³, 1996). Aux exigences, amplifiées par le développement des activités de service, il devient évident que des qualités très subjectives, souvent dénommées « savoir être » se mêleront de plus en plus aux savoirs

¹ Moisan, A. & Carré, P. (2002). *L'Autoformation, fait social ?* Op.Cit. Paris: L'Harmattan.

² Moisan, A. (2002). L'Autoformation au risque de l'incomplétude et de l'échange don/contre-don. In : *L'autoformation fait social, aspects historiques et sociologiques (sous la direction d'A.Moisan et P.Carré)*. Paris : L'Harmattan.

³ Delors, J. (1996). *L'Education, un trésor est caché dedans*. Paris: Odile Jacob.

et savoir-faire pour composer les compétences requises. Parmi ces qualités, la capacité de communiquer, de travailler avec les autres, de gérer et de résoudre des problèmes devient de plus en plus importante. Alors que les institutions éducatives traditionnelles tendent à privilégier l'accès à la connaissance, au détriment des autres formes d'apprentissage, il importe de concevoir la formation et l'éducation comme un tout. A cette fin, il ne faut négliger aucune des potentialités de chaque individu développées dans les structures non formelles, comme le sens esthétique, les aptitudes physiques, ou l'aptitude à communiquer. Ces aptitudes mises en jeu en dehors de l'école contribuent tout autant, sinon mieux, à apprendre à être pour mieux épanouir une personnalité propre et à agir avec une capacité toujours renforcée d'autonomie et de responsabilité personnelle. *Apprendre tout au long de la vie* inverse la perspective traditionnelle des institutions éducatives. Cela confère un statut d'acteur et de sujet à l'apprenant et entraîne de ce fait même une transformation radicale des rôles et des responsabilités des éducateurs et enseignants, ainsi que des institutions éducatives qui encadrent leur action. L'enseignant ou le formateur ne sont plus ceux autour desquels s'organise l'acte d'apprendre, lequel appartient aux ressources mises à la disposition de l'apprenant pour progresser dans ses apprentissages. Il facilite son parcours et les appropriations de connaissances. Nous avons vu, à travers 42 parcours de tennis, les apports de ce type d'apprentissage. Les temps et les lieux d'apprentissage et de formation doivent être repensés, afin de se compléter et s'interpénétrer afin que chaque individu, tout au long de son parcours de vie, puisse tirer le meilleur parti d'un environnement éducatif sans cesse élargi, accessible pour un plus grand nombre sous peine d'une exclusion sociale.

Les conditions nécessaires pour une autoformation par le sport

Une réflexion doit s'engager dans la définition d'une culture corporelle prenant en compte les enjeux sportifs et économiques. Un colloque organisé à Rouen en 2004 a posé clairement la question « *le sport est-il éducatif ?* » (Carpentier¹, 2004). Thématique, reprise par de nombreux ouvrages récents (Attali², 2004 ; Vigarello³, 2004). Tous ces auteurs sont unanimes pour reconnaître que la pratique sportive aujourd'hui est traversée par des valeurs en conflit. Oui, le sport peut être lieu d'apprentissage, une source de rencontres et d'échanges de savoirs, et peut être représentatif du développement de nouveaux loisirs

¹ Carpentier, F. (2004). *Le Sport est-il éducatif ?* In : *Actes du colloque de Rouen*, (Textes réunis par Florence Carpentier). Rouen : Presses Universitaires de Rouen.

² Attali, M. (2004). *Le Sport et ses valeurs*. (Sous la direction de M. Attali). Paris : éd. La Dispute.

³ Vigarello, G. (2004). *L'Esprit sportif aujourd'hui – Des valeurs en conflit*. (Sous la dir.de G. Vigarello). Paris : éd. Encyclopaedia Universalis.

alliant jeu et perfectionnement tout en permettant d'expérimenter de nouvelles sensibilités. Mais en même temps, personne ne peut nier que le sport est devenu un spectacle de masse attirant de nombreux spectateurs (Bromberger¹, 1995), avec une amplification des dérives possibles en termes de violence, corruption et pratiques addictives (Bourg², 2003). C'est donc au carrefour de ces interrogations que se dessine l'avenir des possibilités éducatives du sport. Sur un versant plus optimiste, nous pouvons considérer que le sport n'a pas été créé pour dégager les flux monétaires. Il a sa propre logique et valeur : la culture sportive. Le joueur recherche sa propre satisfaction. Dès lors, le sport appartiendrait au monde intime des passions exclusives de l'économie et des médias (Jeu³, 1977). En fait, le sport participe des deux mondes: il est utilitaire et utilisé, inséré dans la société mais aussi aventure personnelle, expérience spirituelle ou rite festif. Il n'est pas par essence, pur ou impur, bon ou mauvais. Ce qui n'empêche pas de vanter la modestie valorisée par l'exploit de remporter une victoire sans adjuvant pharmaceutique, de la découverte de la ressemblance avec l'adversaire, de jouer avec-contre, de savoir accepter la défaite etc. Un art de l'entraînement et de l'affrontement que les joueurs de tennis interrogés ont décrit. Mais, il y a encore beaucoup d'inertie pour valoriser ces expériences positives, tant les images médiatiques dont nous sommes abreuvés délivrent un message puissant contradictoire.

L'enjeu est de promouvoir la définition d'une identité du sport plus positive. Les feux de l'utopie peuvent récupérer les braises d'une flamme olympique qui vacille (Eyquem⁴, 1966; Jeu⁵, 1994). L'aspiration à la formation de soi par soi portée par des pratiquants indépendants enclins à découvrir les joies et les plaisirs de l'entraînement de manière plus intimiste et individualisée montre à l'évidence que la pratique sportive peut être un facteur de développement personnel. Nous l'avons observé à travers les 42 parcours de pratiquants amateurs anonymes.

¹ Bromberger, C. (1995). *Le Match de football. Ethnologie d'une passion partisane à Marseille, Naples et Turin*. Paris : éd. la Maison des Sciences de l'Homme, rééd.2001.

² Bourg, J-F. (1994). Ethique sportive et ordre économique. In : *Revue EPS*, 250, (Novembre-décembre), 71.

³ Jeu, B. (1977). *Le Sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Vigot.

⁴ Eyquem, M-T. (1966.) *Pierre de Coubertin, l'épopée olympique*. Paris : éd. Calmann-Levy.

⁵ Jeu, B (1994). Le Sport fait social et culturel. In : *Pour un humanisme du sport*. Paris : coédition CNOSF et éditions Revue EPS, p. 1-5.

5.4.2 AFFICHER UN CONTRAT SOCIAL POUR LES ACTIVITES SPORTIVES DE LOISIR

Il est urgent de définir un nouveau contrat, comme avait pu le proposer en son temps Jean-Jacques Rousseau, pour prendre en compte le lien social. Un moratoire sur l'organisation et les finalités du sport s'impose pour définir des règles de la compétition compatibles avec les besoins d'épanouissement et avec l'éthique. Nous devons prendre en compte la demande croissante de nos concitoyens pour l'établissement de relations qui repoussent les modèles d'exclusion pour associer dans la vie sociale, la compétition et la coopération, la lutte et la solidarité, la hiérarchie et le dialogue, le leadership et le copilote, le pouvoir et la démocratie, le plaisir et la réussite, le joie et la défaite, etc. En bref d'associer au couple « gagnant-perdant » dominant celui de « gagnant- gagnant », seul horizon de l'humanisme.

Promouvoir l'expérience de soi et l'expérience critique

Promouvoir et accompagner une formation individualisée développant l'autonomie, et l'acquisition de valeurs humanistes, exige de faire évoluer le sport vers la demande non seulement de santé, mais aussi et surtout vers le plaisir de jouer ensemble pour vivre des moments uniques dans lesquels la victoire n'exclut pas le battu. Si je reste un fervent partisan de la défense de valeurs universelles nées de la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen que le sport prétend incarner dans son espace, je pense que nous devons accepter de regarder toute la réalité à l'aune du futur, de la demande de liberté et des virtualités de l'imaginaire qui nous habitent pour nous faire espérer et transformer notre rapport au corps et aux autres (Jeu¹, 1987). Le sport est une architecture des émotions humaines et il doit faire son chemin vers un nouvel art de vivre plus que vers la science biologique qui nous projette les cyberathlètes de demain aptes au profit (Le Breton², 1990). La pratique sportive inventée dans la civilisation des loisirs naissante, a puisé des éléments dans la société technicienne qui l'entourait, qui en retour a repris des valeurs originales pour accompagner les mutations du travail. En ce sens, les pratiques sportives sont un observatoire privilégié pour comprendre les mutations sociales en cours. La notion de culture sportive est née avec la société du loisir et les métamorphoses du travail des sociétés industrielles. Cette culture sportive structure la pratique sportive, selon un double processus, selon des normes collectives partagées pour assurer la communication et le lien social, et aussi des valeurs de promotion de soi

¹ Jeu, B. (1987). *Analyse du sport*. Paris : Presses Universitaires de France.

² Le Breton, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris : Presses Universitaires de France.

participant à l'autonomie. C'est une construction culturelle réelle, que l'on oublie souvent, tant nous sommes aveuglés par les dérives du sport spectacle. Pour accéder à cette culture, les joueurs de tennis « individualisent » leur parcours en mettant en place des procédures transférables dans les autres temps sociaux : savoir observer, savoir communiquer, savoir s'entraîner, savoir se fixer des buts, etc. Ces procédures interagissent selon l'environnement proche et un milieu favorable dont l'association sportive. C'est cette individualisation dans la conduite des parcours que nous avons appelé autoformation et qui caractérise l'auto développement par le sujet lui-même.

Pour une formation humaniste de l'individu

Sollicité par une modernité globale à laquelle il n'a souvent pas les moyens de participer réellement, et qui peut contrarier en partie son appartenance personnelle à diverses communautés de base, l'individu est saisi d'une sorte d'étourdissement devant une complexité qui brouille ses repères individuels. Pour comprendre cette complexité grandissante et dominer le sentiment d'incertitude qu'elle suscite, chaque individu devra acquérir les savoirs et compétences pour apprendre à relativiser les faits et à faire preuve de sens critique face aux flux des informations. L'éducation et la formation, sinon l'autoformation doivent s'attacher à la fois à rendre l'individu conscient de ses racines, afin qu'il puisse disposer de repères lui permettant de se situer par rapport à son environnement fluctuant. Cette appropriation se faisant dans une dialectique unissant l'individu et les autres. Comprendre les autres permet aussi de mieux se connaître soi-même. Toute forme d'identité est en effet complexe, chaque individu se définissant par rapport à l'autre, aux autres et à plusieurs groupes d'appartenance, selon des modalités dynamiques (Moisan¹, 1999).

Apprendre tout au long de la vie inverse la perspective traditionnelle des institutions éducatives. Cela confère un statut d'acteur et de sujet à l'apprenant et entraîne de ce fait même une transformation radicale des rôles et des responsabilités des éducateurs et enseignants, ainsi que des institutions éducatives qui encadrent leur action. L'enseignant ou le formateur ne sont plus ceux autour desquels s'organise l'acte d'apprendre. Il facilite son parcours et les appropriations de connaissances. Nous avons vu, à travers 42 parcours de tennis, les apports de ce type d'apprentissage. Les temps et les lieux d'apprentissage et de formation doivent être repensés, afin de se compléter et s'interpénétrer de manière que

¹ Moisan, A. (1999). *Le Je entre le socius et le societus ou une double approche du lien social*. In : *actes du colloque Autoformation et lien social*, Toulouse : Université du Sud.

chaque individu, tout au long de son parcours de vie, puisse tirer le meilleur parti d'un environnement éducatif sans cesse élargi.

Une éducation à la vie associative

A côté des structures éducatives institutionnelles, il faudrait également mieux s'appuyer sur le réseau associatif, dont on a déjà souligné le rôle éducatif. Ce secteur d'utilité sociale, ouvert à tous, est évidemment une occasion supplémentaire de capitaliser des savoirs et ainsi de participer également à l'efficacité du travail.

Dans ce domaine, les associations sportives pourraient jouer un rôle, comme elles l'avaient déjà joué à ses origines (Association sportive des Grands lycées parisiens au sein de l'Union des Sociétés Française des Sports Athlétiques à la fin du XIX^e siècle). En effet, la plupart des associations affichent une volonté d'éducation parmi leurs objectifs, avec pour certaines une volonté de développer les savoirs. Que l'on songe, par exemple, à l'essor des réseaux d'échanges réciproques de savoirs qui permettent à tout individu d'échanger ses compétences: de la plomberie aux mathématiques en passant par les passions les plus diverses comme le sport (Heber-Suffrin¹, 1993 ; Portelli², 1993). C'est bien ce type d'échanges de savoirs, favorisés dans les rencontres entre joueurs de tennis, que nous avons pu observer à travers les récits de vie.

Des expériences dans le domaine de l'animation sportive à poursuivre et à généraliser

Dans le domaine de l'autoformation par le sport, Joffre Dumazedier est sans nul doute un précurseur, en publiant notamment en 1950 *Regards neufs sur le sport (op.cit.)*. Promouvoir le rôle du sport comme un art de vivre, par le souci de se mesurer aux autres dans une lutte fraternelle ou le souhait de se perfectionner et d'élever ses sentiments, est une proposition qui peut paraître aujourd'hui moralisatrice sinon utopique. Mais sa conception de l'entraînement mental qui fût inventée et perfectionnée à partir de ses expériences d'animateur sportif, à Noisy-le-Sec dès 1936, puis dans les Auberges de Jeunesse est toujours d'actualité. Cette méthode développée par la suite dans le mouvement d'éducation permanente *Peuple et Culture*, vise à apprendre à tout homme l'art de vivre. Cet extrait d'un entretien que nous avons eu avec Joffre Dumazedier le 27 février 2001 dans un café parisien rend bien compte de cet esprit « *Une culture du corps capable de former l'individu, non seulement dans ses muscles, mais aussi dans son esprit.*

¹ Heber-Suffrin , C. et M. (1993). *Le Cercle des savoirs reconnus*. Paris : éd. Desclée de Brouwer.

² Portelli, P. (1993). L'Autoformation en milieu associatif. In : *Revue Française de Pédagogie*, 102, 45-53.

Et c'est ça, que je suis heureux de vous voir chercher, parce que ça a été pour moi, une...toute ma vie une attente » (**Annexe 7**). La finalité de l'entraînement mental est éducative et sociale, attentive aux conditions sociales d'exercice du travail intellectuel et aux inégalités culturelles. La méthode est toujours préconisée par Peuple et Culture afin de susciter le désir et la capacité d'autoformation individuelle et collective. C'est une sociopédagogie qui consiste à entraîner le sujet à des opérations de compréhension de l'environnement. L'homme cultivé doit savoir analyser les différents milieux où il vit, pour mieux se situer. C'est donc le milieu quotidien qui constitue le stimulus privilégié du développement personnel. Apprendre à analyser les contraintes et les potentialités du milieu que l'on veut transformer concourt au développement de l'individu et accroît son autonomie.

C'est dans ce contexte d'éducation populaire, que petit à petit des idées d'une pédagogie novatrice du tennis sont nées. Idées que j'ai repris à mon compte et mis en application en tant qu'animateur sportif à l'Union des Centres de Plein Air de 1973 à 1981. L'U.C.P.A a été créée en 1965, à partir de la réunion de l'U.N.C.M (Union des centres de montagne) et de l'U.N.F (Union Nautique Française), avec pour mission de rendre accessibles au plus grand nombre de jeunes les vacances sportives. La philosophie de l'association consiste non seulement à permettre l'accès aux activités sportives, à l'éducation et à la formation, mais elle développe la rencontre et l'ouverture vers les autres par la mixité sociale. Pour ma part, dans cette découverte de l'animation sportive, j'ai été attiré par une forme d'intervention dynamique liée au contexte des vacances. Les vacances sportives représentent un temps idéal pour promouvoir l'autonomie, et le tennis peut être un moyen privilégié d'utiliser son corps, de s'exprimer à travers lui, à l'instar des pionniers de la Belle Epoque. Ma conception de l'animation était intuitive et consistait à donner du mouvement, de la vivacité, tout en favorisant les relations entre les stagiaires. C'est une pédagogie originale fondée sur une méthode évolutive devant permettre à chaque stagiaire de pratiquer le tennis de manière ludique pour un maximum de plaisir. Cela rejoint les préoccupations actuelles des mouvements d'éducation populaire, comme par exemple les CEMEA (Centre d'Entraînement aux méthodes d'éducation active); où le temps libéré peut être porteur de valeurs positives pour l'ensemble de la société. Valeurs de libertés, de construction de soi, de projets collectifs et de citoyenneté active (Malesset¹, 1985).

Cette réflexion a correspondu à une «*révolution copernicienne*» dans le domaine de l'enseignement sportif et a consisté à s'intéresser plus à l'enfant et à l'apprenant qu'aux

¹ Malesset, R. (1985). *Vacances sportives de plein air*. Paris : éd. Chiron.

méthodes d'enseignement. Ce qui amène à distinguer « L'enseignement » (ensemble des interventions visant à faciliter l'apprentissage de l'élève) de « l'apprentissage » (référence à ce que fait l'élève et non à ce que fait l'enseignant). Cette distinction sémantique entre « enseignement » et « apprentissage » permet de mettre en évidence le fait que la pédagogie dite « traditionnelle » s'est surtout centrée sur l'enseignement (directives verbales, démonstration,...) en connaissant très mal les phénomènes d'apprentissage relevant d'une dynamique interne permettant au sujet apprenant de modifier son comportement. L'éducation corporelle doit se fonder sur l'activité du sujet apprenant, essentielle dans la formation personnelle. C'est par l'agir que l'enfant et l'adulte trouvent des réponses adaptées à leurs besoins. L'expérience personnelle est un facteur indispensable du développement de la personnalité. C'est une pédagogie qui crée des situations où chacun, enfant, adolescent, adulte, en prenant conscience de son milieu de vie, peut se l'approprier, le faire évoluer, le modifier, dans une perspective de progrès individuel et social.

Fondement théorique qui m'a satisfait pour expliquer mon action que je voulais dynamique en impliquant plus l'individu dans les situations pédagogiques où il devenait acteur. Notre conception de l'enseignement du tennis repose sur le principe que « *l'individu ne retient durablement que ce qu'il a lui-même redécouvert* ». Nous pensons donc que notre rôle consiste à mettre l'apprenant dans une situation contraignante, durant laquelle il sera en position de recherche de la ou des solutions qui lui permettront de réaliser cette action. Ces solutions peuvent être découvertes grâce à des situations éducatives qui feront ressentir à l'apprenant le rôle, les conséquences, l'effet permis par telle ou telle composante du tennis. Notre rôle de technicien sportif consiste alors à mettre en place des situations ou exercices, de poser des problèmes moteurs ou tactiques à l'individu, à lui d'en prendre conscience, voire de trouver une solution. Notre rôle d'animateur est de créer du dynamisme dans le groupe, laisser plus de place au jeu et à l'aspect ludique, mettre en valeur des capacités de décision de chacun.

Cette recherche « empirique » dans une liaison « théorie » (Connaissances scientifiques acquises à l'Université) « pratique » (Expériences d'éducateurs de tennis dans des clubs, puis à l'UCPA), et ce souci de lier une pédagogie dynamique et active, où l'individu prendrait petit à petit en charge son apprentissage pour se construire sa propre culture sportive, sont restés constants jusqu'à aujourd'hui en se prolongeant dans le concept d'autoformation. En effet, quels sont les éléments importants à inculquer pour acquérir les fondements d'une construction de soi par le tennis, voir le sport en général ? Comment

favoriser ou accompagner la valeur inestimable du plaisir d'être et de l'expression authentique de soi ? Dans quelle mesure, pouvons nous enseigner les bases d'une formation permanente ou d'une éducation tout au long d'une vie ?

Projet éducatif que l'on retrouve dans des rapports d'activité récents de fédérations comme la FSGT ou l'UFOLEP. Celles-ci proposent l'activité tennis comme un moyen pour se découvrir soi-même avec comme objectif de développer des répercussions positives sur la vie scolaire, sociale et plus tard la vie professionnelle. Dans ces objectifs affichés, le tennis est une école pour apprendre des valeurs comme la confiance, le respect, le goût de l'effort, la capacité de se dépasser, la maîtrise de soi, et un moyen de formation.

C'est à partir de ces objectifs, de ces valeurs et de nos expériences professionnelles que nous allons proposer des pistes d'accompagnement du processus d'autoformation par le tennis dans le chapitre suivant. Aujourd'hui plus que jamais, la phrase empruntée à Benjamin Franklin dans la mouvance révolutionnaire des philosophes des Lumières doit retenir notre attention. Soyons inventifs !

« Tu me dis...J'oublie.
Tu m'apprends...Je retiens.
Tu m'impliques...J'apprends »

CHAPITRE 6

6 AIDER A S'AUTOFORMER PAR LE TENNIS

« Fais du sport pour te distraire, mais prépare tes efforts et développe tes qualités par une éducation physique rationnelle. »

Maurice Baquet
Education sportive,
Paris, Godin, 1942, p.9

« L'enfant n'apprend jamais mieux que par lui-même, sur un projet à lui, qui le motive, stimule sa vigilance, déclenche dans son cortex cérébral les réactions biochimiques les plus intenses [...] favorisant ainsi la fixation des acquisitions. ».

Georges Belbenoit
Revue EPS n°152, 1978, p.42

« L'entraînement mental qui part des problèmes réels de ceux qui s'y soumettent est une méthode dont l'objet essentiel est d'augmenter les moyens de réflexion et d'expression de chacun par un processus comparable à celui que l'entraînement sportif emploie pour augmenter les moyens corporels de l'athlète. Pourquoi ce lien entre l'entraînement physique et l'entraînement mental ne serait-il pas mieux exploité pour la formation générale des sportifs eux-mêmes ? »

Dumazedier Joffre
Regards neufs sur le sport,
Sport moyen de culture
Paris, Seuil, 1950, p.105

FAVORISER L'AUTOFORMATION PAR LA PRATIQUE DU TENNIS

Ici notre propos sur l'autoformation va se situer dans le domaine de l'intervention. Ce sont des pistes de réflexion amorcées par nos observations sur les compétences jugées efficaces et pertinentes dans les parcours de tennis de joueurs experts et par nos expériences professionnelles.

Il s'agit pour l'apprenant de passer d'une compréhension spontanée de l'expérience immédiate d'un savoir d'usage à une compréhension distanciée, critique, qui rend son expérience productrice de savoirs. Cela consiste à encourager et à multiplier les expériences motrices par l'entraînement, afin de pouvoir transformer et acquérir des savoirs d'action transférables dans d'autres domaines. Pour cela l'éducabilité cognitive par un entraînement mental peut représenter une piste pour toute intervention visant une transformation et un développement mental et moteur. Tous les travaux sur les styles cognitifs ou les profils pédagogiques concordent pour dégager l'idée que selon les individus il existe des cheminements distincts. Pour apprendre, chacun dispose d'un style personnel, d'une façon qui lui est particulière d'organiser les informations, de telle sorte que ce qui est facilitant pour quelqu'un peut être générateur de difficulté pour quelqu'un d'autre (Gardner¹, 1983 ; La Garanderie², 1990). Les conséquences pour l'intervenant sont évidentes, il devra diversifier sa manière de présenter les connaissances et varier les entrées dans les apprentissages pour que chaque apprenant trouve ce qui lui est le plus favorable. L'expérience professionnelle nous apprend à être humble et à considérer qu'il n'y a pas de méthode convenant à tout et à tous. Les styles cognitifs sont à la fois des aptitudes et des traits de personnalité qui définissent un individu en fonction des propriétés de son fonctionnement cognitif et de certains aspects de ses conduites sociales ou socio affectives. La démarche d'intervention pour aider à acquérir des capacités à l'autoformation sera de prendre en compte les différentes stratégies d'apprentissage et de s'efforcer de donner à chaque apprenant la possibilité de choisir les outils, les démarches, les modalités de guidage qui lui conviennent le mieux pour atteindre un objectif d'apprentissage. C'est par exemple apprendre à observer, et adopter une démarche praxéologique. En même temps, il s'agira d'inciter à découvrir de nouvelles potentialités pour développer aussi des qualités

¹ Gardner, H. (1983). *Frames of mind, the theory of multiple intelligences*. New-York: Basic Books.

² La Garanderie, A. (de) (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris : éd. du Centurion.

complémentaires et d'autres stratégies possibles. C'est par exemple apprendre à se connaître soi, en gérant mieux ses émotions. Dans ce dernier chapitre, il n'est pas question de suggérer des situations ou des conseils prêts à l'emploi, mais de proposer des situations et des pistes sur des explorations très concrètes de situations motrices et mentales pour permettre au sujet lui-même d'analyser les conditions dans lesquelles il se trouve, afin de s'interroger sur la pertinence des procédures qu'il utilise, en regard de leur efficacité et de l'investissement qu'elles requièrent en terme de temps et de complexité. C'est une démarche qui rejoint celle de l'entraînement mental proposée par l'association « Peuple et Culture ». C'est une « *interrogation par laquelle le sujet apprenant devient sujet de ses apprentissages, capable progressivement de les contrôler, de les utiliser, de les développer quand cela devient nécessaire* » (Meirieu¹, 1991).

Aider à s'autoformer, c'est favoriser l'acquisition d'une culture singulière émancipatrice sans pour autant nier le contexte social, source d'enrichissement et de liens sociaux. L'éducation et la formation doivent permettre à chaque individu de gagner son autonomie et construire son identité. Mais cette action est tiraillée entre deux logiques : celles des valeurs et des intérêts personnels avec ceux des rôles sociaux inhérents à une vie collective dans un monde en mutation. La mission de chaque intervenant est de réunir ces deux logiques par une éducation sociale, pour apprendre à travailler en groupe, savoir échanger, savoir communiquer, interagir avec son milieu environnant.

Ce chapitre est un plaidoyer pour une aventure motrice engageant l'individu dans une culture singulière, tout en partageant une culture commune garante des règles d'un savoir vivre ensemble, et capable de tisser un lien social humaniste et durable.

¹ Meirieu, P. (1991) *Le Choix d'éduquer*. Paris : éd.ESF, p.139.

6.1 APPRENDRE ET S'AUTOFORMER PAR L'ACTION

6.1.1 DEVELOPPER UNE EDUCABILITE COGNITIVE SITUEE DANS L'ACTION

Le rôle de l'action pour faciliter les apprentissages moteurs ou mentaux a été exprimé de façons multiples, notamment par des théories ou ouvrages comme « *l'intelligence procède de l'action* » (Piaget¹, 1966), ou « *de l'acte à la pensée* » (Wallon², 1942). S'il convient d'accorder une grande importance à ses théories, il faut se défendre toutefois de leur accorder un rôle excessif ou exclusif (During³, 1983). Néanmoins, on ne peut pas faire abstraction du vécu pris dans l'ensemble des relations avec le monde pour étudier, comprendre et éduquer le corps (Rioux & Chappuis⁴, 1974). La subjectivité, le projet, la perception, l'anticipation, la décision, l'initiative individuelle, sont d'évidence sur le devant de la scène mais ne s'expriment que dans la mesure où ils s'accordent aux contraintes objectives d'un système d'interaction (Ody⁵, 1983 ; Delaunay⁶, 1985).

La compréhension de l'action motrice et des apprentissages est sans aucun doute à l'intersection de nombreuses sciences constituées et de ses paradigmes. On peut distinguer un pôle psychologique des apprentissages moteurs, où l'action est définie par les tentatives effectuées pour atteindre un but. Mais, comme nous l'avons vu dans l'analyse des parcours de joueurs de tennis, il existe bien d'autres modalités d'acquisition, comme la transmission sociale par un système d'interactions complexe. Une de ses dimensions est de savoir produire des efforts répétés dans l'art de s'entraîner.

« *Au mur, j'ai joué des heures et des heures, et même quand la lumière s'éteignait à 10 heures le soir, je continuais à jouer dans le noir.* » (Joueur, 35 ans)

« *Il y a l'entraînement pour gagner, alors à ce moment-là, il faut s'y consacrer ...il faut planifier, il faut construire des choses.* » (Joueur, 70 ans).

¹ Piaget, J. (1966). *La Psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.

² Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.

³ During, B. (1983) Une Transformation du rapport à la science : de Georges Demeny à Pierre Greco. In : *Motricité humaine* 1, 76-80.

⁴ Rioux, G. & Chappuis, R. (1974). *Les Bases psycho-pédagogiques de l'éducation corporelle*. Paris : Vrin.

⁵ Ody, J. (1983). La Pré action en tennis. In : *Motricité humaine*, 2, 59-65.

⁶ Delaunay, M. (1985) *Les Transactions motrices : un modèle de compréhension des conduites motrices de l'enfant*. Conférence, séminaire européen, Bilbao, 20-24 mai 1985, Conseil de l'Europe.

L'auto apprentissage nécessite des exercices répétés et variés

Pour les psychologues, l'apprentissage est un processus neurologique interne intervenant chaque fois que se manifeste dans les performances un changement qui n'est dû ni à la croissance, ni à la dégénérescence (Schmidt¹, 1993). Dans un sens plus adaptatif, l'apprentissage est défini comme « *un processus actif d'adaptation...* » (Azemar², 1973 ; Paillard³, 1976). L'apprentissage moteur implique des processus qui contribuent à des changements dans le comportement moteur à la suite d'une pratique. Il faut comprendre à l'appui des neurosciences que l'apprentissage moteur est un processus qui se produit essentiellement au niveau du « cerveau » du pratiquant et lui permet d'acquérir la capacité à produire des actes moteurs de plus en plus efficaces et justes (Massion⁴, 1997). Le mouvement perçu, tout autant que le mouvement produit par le corps en action sont imbriqués dans l'action quotidienne et reposent sur une multiplicité de structures nerveuses sous le contrôle du cerveau (Changeux⁵, 1983 ; Berthoz⁶, 1997). L'apprentissage moteur met en route une série d'activités internes conduisant à un comportement particulier et qui, de situations en situations, d'expériences en expériences, permettront au sujet de progresser (Thomas⁷, 1997 ; Keller⁸, 1999).

L'exercice et l'entraînement ont deux fonctions principales. La première est de solliciter le système nerveux de manière très diversifiée, d'où l'intérêt de proposer des situations variées et stimulantes (Azemar, 1975⁹, 1979¹⁰ et 1982¹¹). La seconde est de permettre les apprentissages. En effet, il n'est pas possible d'acquérir des savoir-faire complexes comme les gestes sportifs si l'on ne réalise pas un minimum de répétitions. La

¹ Schmidt, R. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Paris : Vigot.

² Azemar, G. (1973). Action motrice et faculté d'adaptation. In : *Annales de l'ENSEPS*, 4, (décembre 1973).

³ Paillard, J. (1976). L'Acte moteur comme facteur d'adaptation et de progrès évolutif. In : *Sport et progrès de l'homme*. Actes du colloque FSGT. Paris : éd. Français réunis.p.71-108.

⁴ Massion, J. (1997). *Cerveau et motricité*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁵ Changeux, J-P. (1983). *L'Homme neuronal*. Paris : Fayard.

⁶ Berthoz, A. (1997). *Le Sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.

⁷ Thomas, R. (1997). *L'Apprentissage moteur*. Paris : Presses Universitaires de France (collection Que sais-je ? 3206).

⁸ Keller, J. (1999). Aspects structurel et fonctionnel du développement psychomoteur de l'enfant. In *Développement psychomoteur de l'enfant* (sous la direction d'I.Olivier & H.Ripoll). Paris : Editions Revue EPS.

⁹ Azemar, G. (1975). Plaidoyer pour l'aventure motrice. De la psychomotricité à l'exploration active du milieu. In *Esprit*, 5, (mai 1975), 769-783.

¹⁰ Azemar, G. (1979). Vers une étho-pédagogie. In : *Travaux et recherches en EPS*, 4.

¹¹ Azemar, G. (1982). L'ontogenèse des comportements moteurs. In *Neurobiologie des comportements moteurs* (Sous la direction de G.Azemar et H.Ripoll). Paris : Insep publications. p.271-317

répétition, l'exercice et l'entraînement constituent ainsi une condition fondamentale pour tout apprentissage sportif, afin de reproduire des habiletés variées dans un registre élargi (Temprado¹, 1995). Il s'agit donc de multiplier des expériences motrices variées, où l'apprenant puisse se confronter à des problèmes moteurs. Nous avons pu constater à l'écoute des récits des joueurs, que ces apprentissages ou expériences se déroulaient bien souvent en dehors de toute structure éducative formalisée. Pensons au rôle du mur, partenaire infatigable ou aux premières expériences dans la rue avec un filet imaginaire.

« Au départ, c'était vraiment une passion de jouer contre le mur. J'adorais ça, je jouais des heures et des heures. » (Joueur, 46 ans)

« Je jouais tout le temps, je jouais tout le temps au mur. » (Joueur, 25 ans)

Expériences motrices du quotidien, dont bien souvent les contenus ne sont pas organisés selon une logique d'apprentissage établie. Le besoin de bouger, d'imiter, de jouer dans le sens ludique du terme développe inconsciemment des habiletés motrices. Forme gratuite du jeu qui ne suppose pas au départ de connaissances préalables spécifiques pour que son intérêt soit éveillé. Ces apprentissages informels, souvent invisibles, inscrits dans la vie quotidienne, sont d'une importance capitale car l'individu y joue un rôle décisif.

« J'aimais ça, je jouais toute la journée, jusqu'au soir, je ne faisais que ça. Il y avait un terrain. On jouait toute la journée sur le terrain de l'hôtel, il fallait voir le terrain, il y avait des cailloux, il y avait... (Rires). C'était préhistorique. J'ai passé toutes mes vacances là. » (Joueuse, 89 ans)

Les cours de tennis ou d'éducation physique, dans une éducation plus formalisée, doivent venir renforcer ces dispositions en y adjoignant des connaissances sur les moyens de prendre le pouvoir sur ses actions.

Dans la pratique du tennis, l'entraînement et la répétition d'actions tendent vers un même but, provoquer une transformation des conduites allant dans le sens d'un enrichissement et d'une optimisation (Skinner², 1968 ; le Ny³, 1972). Pour dégager des connaissances de ses propres actions, il faut formuler des hypothèses, tenter des essais. Si les informations et les essais sont judicieux, les connaissances sont plus complètes, les actions plus précises, plus efficaces, mieux adaptées dans l'espace et le temps. Apprendre, c'est toujours chercher à solutionner les problèmes que pose l'habileté que l'on veut

¹ Temprado, J-J. (1995). La Variabilité dans le contrôle des habiletés motrices : fonction de l'apprentissage. In *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages* (sous la direction de J.Bertsch et C.LeScanff). Paris : PUF. P.67-85 ;

² Skinner, B.F (1968). *La Révolution scientifique dans l'enseignement*. Bruxelles : éd.Dessart.

³ Le Ny, J.F (1972). *Le Conditionnement et l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.

acquérir. Lorsqu'un certain degré de réussite est atteint et que les tâches deviennent très faciles à accomplir, l'intérêt diminue et les motivations tendent à baisser. Le joueur de tennis motivé pour progresser doit alors prendre des risques nouveaux et tenter des actions plus difficiles : en réduisant les marges de sécurité dans le renvoi de ses coups, en essayant de nouvelles exécutions, en anticipant davantage, etc.

Développer des apprentissages efficaces par un entraînement mental

Pendant longtemps, les intervenants dans le domaine du tennis se sont attachés uniquement à l'observable, c'est-à-dire la partie visible du mouvement et son organisation gestuelle (FFLT¹, 1942 ; Estrabeau & Feuillet², 1952 ; Cochet³, 1955 ; Faulkner & Weymuller⁴, 1970 ; De Kermadec⁵, 1972 ; Boyard⁶, 1975). Depuis une dizaine d'années on n'attribue plus uniquement l'efficacité du geste à cette seule organisation. On se préoccupe davantage des opérations mentales qui vont déterminer sa validité, sa réussite. Le joueur est en interaction constante avec le jeu, il doit réagir et s'adapter en permanence aux changements qui s'y produisent. Il doit décider de stratégies, prendre des décisions, les mettre en œuvre et en tirer parti.

« *Le mental est plus important que le physique* » (Joueur, 67 ans)

« *Je pense que si tu as un certain esprit d'analyse, tu en bénéficies au tennis et tu en profites aussi dans la vie...la capacité à analyser les choses, à prendre un peu de recul* » (Joueur, 36 ans)

Toutes ces opérations mentales conditionnent la réussite du geste (Omnes⁷, 1967 ; Pinon⁸, 1975 ; Brechbühl⁹, 1980). Ces derniers auteurs se réfèrent largement à Piaget et Wallon, l'expérience motrice n'est plus conçue comme transmission et réception, mais comme une construction progressive dans l'action. Les connaissances qui influencent l'apprentissage d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie :

¹ FFLT (1942). *La Méthode Suzanne Lenglen*. Paris : Gallimard.

² Estrabeau & Feuillet (1952). *Apprendre le tennis*. Paris : éd. La Table ronde.

³ Cochet, H. (1955). Tenir une raquette. *Cahiers techniques*, 41, INS, 29.

⁴ Faulkner, E-J & Weymuller, F. (1970). *Le Tennis, l'apprendre, le jouer, l'enseigner*. Paris : éd. Marabout.

⁵ De Kermadec, G. (1972). Les Coups à effet. In : *Revue EPS*, 116, 73-81

⁶ Boyard, P. (1975). Le Jeu de volée. In : *Revue EPS*, 136, 46-49.

⁷ Omnes, G. (1967). Tennis, trajectoires, déplacements, replacements. In : *Revue EPS*, 87, 83-86.

⁸ Pinon, B. (1975). Enseigner ou permettre d'apprendre ? Réflexions sur la pédagogie du tennis. In : *Revue EPS* 131, 39-42.

⁹ Brechbühl, J. (1980). Réflexions sur la pédagogie du tennis. In *Revue EPS*, 164, 62-65.

« *La transformation de la technique de l'élève passe alors par la transformation de son point de vue* » (Pinon¹, 1975-42).

Pour apprendre une nouvelle habileté ou des compétences, il faut s'y livrer, donc agir et, pour cela être motivé. On utilise le terme de motivations lorsque les réactions affectives ont une certaine stabilité et sont à l'origine de tendances motrices dirigées vers des buts plus ou moins facilement ou immédiatement atteignables (Famose, Sarrazin et Cury², 1995).

« *C'est une démarche individuelle, et une motivation qui vaut tous les diplômes. C'est apprendre à être curieux pour en savoir plus.* » (Joueur, 36 ans)

L'apprentissage consiste en une modification systématique, et une stabilité de la conduite dans sa forme et dans sa structure en cas de répétition d'une même situation (Bertsch³, 1995 ; Temprado⁴, 1997). Sa racine profonde va se trouver dans la dynamique du joueur engagé dans l'action qui se définit en premier lieu, quelle que soit cette action, par la situation du joueur sur le terrain, situation qui dépend elle-même de celle de l'adversaire et non seulement sur le coup lui-même. Apprendre une habileté, ce n'est pas seulement connaître le mécanisme, le rythme, la forme, l'amplitude, c'est également les mettre au service de la pensée tactique dans une situation de jeu, comme nous le rappelle ici un joueur interrogé :

« *Avec l'âge on acquiert une maturité mentale et tactique. Ce n'est pas exploitable autrement que par une direction très personnelle...on gère ça...c'est un problème intellectuel à gérer...il faut essayer de se définir des critères...* » (Joueur, 77 ans)

Nous pensons que cette éducation à l'analyse des situations de jeu, à la prise d'initiative à partir d'une stratégie ou des intentions de jeu doit s'opérer très tôt. La principale difficulté pour l'enseigner consiste à gérer la vitesse de la balle.

Depuis quelques années, l'évolution des matériaux (grand tamis, balles sans pressions, aménagement des terrains,...) permet très rapidement de faciliter ce type d'apprentissage dans des situations de jeu se rapprochant de la réalité du jeu d'affrontement

¹ Pinon, B. (1975). Enseigner ou permettre d'apprendre ? op.cité, p.42.

² Famose, J-P; Sarrazin, P. et Cury, F. (1995). Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en éducation physique et sportive in *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages* (sous la direction de J.Bertsch et C.LeScanff). Paris : PUF. P.89-125

³ Bertsch, J (1995). Les Vertus de la répétition. In : *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages* (sous la direction de J.Bertsch et C.LeScanff), Paris : Presses Universitaires de France. p.51-66.

⁴ Temprado, J-J (1997). Apprentissage moteur : quelques données actuelles. In : *Revue EPS*, 267, 20-23.

(Jaquet¹, 1984 ; Lauginie², 1987 ; Delhemmes & Bechade³, 1988 ; Bothorel & Meyer⁴, 2004). Le tennis se caractérise avant tout par l'adaptabilité de la technique et l'ajustement du comportement en fonction de la situation vécue par le sujet, situation éminemment chargée d'incertitudes (Pinon⁵, 1975). Si la technique est comprise par l'enchaînement des mouvements corporels tendant au meilleur résultat dans une situation donnée, la situation dépend inéluctablement du sujet agissant avec son vécu, ses connaissances, son projet et son affectivité (Delignières⁶, 1998). C'est dans la variété de son expérience que l'élève pourra reconnaître l'habileté ou la technique, de la plus efficace à la moins efficace.

« Il y a la construction intellectuelle du jeu...et ça, ça m'a toujours beaucoup plu. On peut gagner un match simplement en faisant travailler sa petite tête ; c'est beaucoup plus une satisfaction intellectuelle que physique...il y a tellement de facteurs, mais qui se contrôlent ... ». (Joueur, 70 ans)

Un sujet autonome

Le guidage, ou l'accompagnement, ou la médiation, quelque soit le terme employé, est une démarche duelle prenant en compte à la fois les singularités individuelles de l'apprenant, en reconnaissant une volonté intérieure capable d'agir et de modifier les processus en cours, et une volonté externe qui influence le déroulement des actions individuelles. Démarche qui suppose une recherche de l'autonomie dans la détermination et l'accomplissement d'un projet, une prise en compte de l'individu dans la détermination d'un contrat, enfin qui propose un éventail de possibilités qui permettront à l'apprenant de faire un choix ou de s'autodéterminer tout au long du parcours (Pain⁷, 1993).

« Je n'ai pas eu un prof toute petite qui m'a donné les bonnes bases, pour avoir des coups super...tu vois. Donc, je me suis formée comme ça avec la théorie, et puis j'ai amélioré je pense mon...ma technique... » (Joueuse, 36 ans)

¹ Jaquet, G. (1984). Le Mini-tennis à l'école. In : *Revue EPS*, 185, 11-15.

² Lauginie, P. (1987). Mini-tennis au collège. In : *Revue EPS*, 206, 15-18.

³ Dhellemmes, R. & Bechade, P. (1988). Didactique des APS en milieu scolaire : Le tennis au collège. In : *Revue EPS*, 209, 64-65.

⁴ Bothorel, W. & Meyer, O. (2004). Situations évolutives et pédagogiques. In : *Revue EPS*, 307, 27-30.

⁵ Pinon, B. (1975). *Enseigner ou permettre d'apprendre ?* In : *Revue EPS*, 131, 39-42

⁶ Delignières, D. (1998). Apprentissage moteur ; quelques idées neuves. In : *Revue EPS*, 274, 61-66.

⁷ Pain, G. (1993). A propos de fondamental en Education physique...le concept de pilotage : nouveauté importante ou simple glissement de sens ? In : *Enseigner l'éducation physique et sportive* (sous la direction de G.Bui-Xuân et J.Gleyse). Clermont-Ferrand : éd.AFRAPS. p.175-180.

L'autonomie, c'est donc faire des choix, prendre des initiatives, s'affirmer, être soi, apprendre par soi-même (Reboul¹, 1984 ; Meirieu², 1991). L'autonomie s'apprend. Ces choix peuvent porter sur le temps, les contenus, l'évaluation, et pourquoi pas le lieu (Durand, Fagot & Riff³, 1993). Il s'agit là d'un changement de logique assez radical qui remet en cause tant les modalités de l'enseignement que l'organisation de la formation. L'autonomisation est le processus par lequel la personne devient de plus en plus apte à se prendre en main et à se diriger par elle-même dans sa vie en général (autonomie personnelle) ou dans sa manière d'apprendre (autonomie éducative).

« On a joué vraiment, on va le dire autodidacte, autodidacte...oui, par la bande tout seul, puis après on a vu que l'on avait quelques lacunes techniques...on avait une bonne santé donc, des jambes, un sens du jeu, mais une technique zéro...et là on s'est organisé ». (Joueur, 52 ans)

C'est un objectif souvent recherché en Education physique et sportive (Mons⁴, 1993 ; Meard & Bertone⁵, 1998). A terme dans l'accompagnement du projet éducatif, il s'agit de réduire le système de dépendance de l'apprenant.

Eprouver ses possibilités et les dépasser

Tous les joueurs sont différents, et se connaissent plus ou moins bien. Connaître ses propres possibilités, c'est savoir mieux quels buts se fixer et quels mouvements choisir. Apprendre à jouer, c'est accepter aussi de se connaître tel que l'on est. Il n'y a pas de recettes miracles pour progresser, mais la prise de conscience progressive des interactions motrices et cognitives mises en jeu dans le tennis est plus importante que l'exécution des gestes (Brechtbuhl⁶, 1980). Il faut apprendre à percevoir, à observer, à juger, décider, autant que se mouvoir.

« Je suis très observateur, et très franchement, c'est en regardant les joueurs jouer...et en essayant de décomposer les mouvements...c'est quand même, bon, c'est une construction assez simple de jouer au tennis...si on observe bien, et si ensuite on essaie de mettre en œuvre ...en essayant de copier le mieux possible, on fait d'importants progrès... ». (Joueur, 70 ans)

¹ Reboul, O. (1984). *Le Langage de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, p.159.

² Meirieu, P. (1991). *Le Choix d'éduquer*. Paris : ESF, p.62.

³ Durand, M. ; Fagot, P-H. et Riff.J (1993). Apprentissage et enseignement en Education physique et sportive in *Enseigner l'éducation physique et sportive* (sous la direction de G.Bui-Xuân et J.Gleyse). Clermont-Ferrand : éd.AFRAPS. p.241-251

⁴ Mons, G. (1993). L'Auto-organisation : une hypothèse scientifique et un recours pédagogique en Education physique et sportive in *Enseigner l'éducation physique et sportive* (sous la direction de G.Bui-Xuân et J.Gleyse). Clermont-Ferrand : éd.AFRAPS. p.193-204.

⁵ Meard, J & Bertone, S. (1998). *L'Autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁶ Brechtbuhl, J. (1980). Réflexions sur la pédagogie du tennis. In : *Revue EPS*, 164, 62-65

La connaissance de ces notions permet à l'enseignant de motiver les apprenants en leur donnant les moyens de résoudre leurs problèmes à l'aide de situations aménagées permettant succès et progrès pour les encourager et les motiver dans l'accomplissement de leur tâche (Nuttin¹, 1980; Thill², 1999). Les apprenants sont encouragés à être indépendants, en développant leurs propres hypothèses et les solutions adaptées et nouvelles face à des situations problèmes. Il s'agit de guider cet apprentissage notamment dans la représentation des tâches où l'apprenant est mis à contribution activement pour résoudre des tâches concrètes. Explorer les gammes de coups en fonction d'endroits visés, d'endroits d'où l'on joue, de son propre placement, amène le joueur à un retour sur lui-même et le rend responsable de ses choix. L'intervenant peut proposer par exemple de faire varier la production de trajectoires en jouant sur les paramètres longueur, hauteur, force du renvoi, et rotations de la balle. Le contenu d'une telle séance nécessite la présentation de nombreuses situations au cours desquelles l'activité exploratoire du sujet prend une place plus importante que son degré de réussite immédiat. L'acquisition de la technique s'élabore par ajustements successifs des réponses de l'apprenant mis activement en situation de résoudre des tâches concrètes. La forme gestuelle n'est pas issue d'un modèle extérieur auquel il s'agit de se conformer d'emblée, mais se construit peu à peu dans la confrontation des réalités de jeu ou obstacles rencontrés (Poncet³, 1982). Il apparaît fondamental de faciliter le développement d'un joueur agissant, c'est-à-dire d'un joueur qui perçoit, analyse, choisit, répond. L'exercice proposé suivant consiste à aider cet apprentissage dont le thème est l'affinement de la réponse en fonction de certaines variables. A et B jouent l'échange : lorsque A envoie une balle plus lente, plus haute et plus courte que les autres, B doit la reprendre de volée ou la prendre tôt et décider de monter au filet. B se détermine donc de deux façons différentes dans son moment d'intervention : il frappe avant ou après le rebond. Le joueur B doit avoir un projet et chercher à l'imposer. La réponse personnelle demande de ce fait une organisation motrice adaptative plus riche et variée.

Avec l'expérience, le joueur prend en compte de plus en plus d'informations ou de paramètres et opère une sélection de plus en plus appropriée des réponses possibles. Le rôle de l'enseignant ou du médiateur est d'imaginer des situations pour simplifier la tâche du joueur pour le mettre très rapidement dans des situations de jeu variées. Les solutions

¹ Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine, du besoin au projet d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.

² Thill, E. (1999). *Compétence et effort*. Paris : Presses Universitaires de France.

³ Poncet, M. (1982). La Représentation du jeu. In : *EPS*, 171, 50-54.

les plus simples consistent à adapter le matériel, les conditions de jeu pour ralentir la vitesse de déplacement de la balle par exemple. La vitesse étant plus faible, le joueur dispose donc de plus de temps pour identifier le problème et s'organiser. Cette façon de procéder (variables didactiques) permet d'aborder très rapidement les notions tactiques élémentaires et des principes d'action (Pizzinato¹, 1990).

Catégorisation des attitudes d'enseignement en fonction de la représentation du sujet apprenant. Illustration dans l'activité du tennis

	Méthode centrée sur l'objet	Méthode Autoformatrice
REPRESENTATION DU SUJET APPRENANT	Enseigner et transmettre des savoirs	Permettre d'apprendre
ET	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant acquiert des « habitudes » ou des « techniques » par imitation et reproduction d'un modèle. - L'enseignant reproduit des progressions et des exercices standardisés. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant est impliqué dans la tâche, il doit adapter une motricité appropriée et faire émerger des réponses. - L'élève est un acteur de ses apprentissages. - L'intervenant est un médiateur qui organise des tâches variées impliquant activement l'apprenant.
IMPLICATIONS PEDAGOGIQUES		

Apprendre à prendre des décisions

Avoir la capacité d'analyser les échanges en situation de jeu, c'est pouvoir choisir ce qui est approprié à tel type de situation, inapproprié dans d'autres ; c'est pouvoir prendre des décisions parmi un choix de stratégies (Temprado & Alain², 1993). Les connaissances construites dans le jeu, mais aussi en dehors du jeu qui vont aiguiller les décisions sont l'expression d'un processus complexe et dynamique nécessitant des adaptations permanentes (Arzel³, 1993 ; Derrider⁴, 2000). Face aux différents problèmes posés par les situations de jeu, il faut amener progressivement l'apprenant, par des

¹ Pizzinato, A. (1990). Le Retour de service, comportements tactiques et principes d'actions. In : *EPS*, 225, 25-29

² Temprado, J-J. & Alain, C. (1993). Eléments pour l'analyse du comportement décisionnel dans les ports de raquette. In : *Cognition et performance* (sous la direction de J.P Famose). Paris : éd. Insep. p.41-61.

³ Arzel, G. (1993). Jeux de raquettes : apprendre à s'opposer. In : *Revue EPS*, 243, .65-68.

⁴ Derrider, M. (2000). Opérations sensori-motrices et cognitives impliquées dans les sports de raquettes. In : Dossier EPS, 53 (*Sports de raquettes. Entre pratiques et théories*), 61-74. Paris : éd. Revue EPS.

hypothèses, des essais, des questions ou des indications à faire des choix personnels d'action de plus en plus pertinents pour obtenir un taux de réussite acceptable (Paillard¹, 1990). Les savoirs décisionnels sont les opportunités pour manœuvrer ou contrer l'adversaire (Laffaye & Papelier², 2002). Il faut apprendre à estimer les situations et à se juger soi-même. Le choix peut être de maintenir l'adversaire au fond du court en voulant par son propre jeu de fond de court lui faire commettre la faute le premier. Dans d'autres cas, la meilleure option sera de chercher à briser le rythme de l'échange en prenant possession du filet pour conclure. La richesse d'un joueur sera de pouvoir combiner plusieurs de ces stratégies possibles, ou bien d'optimiser la filière de jeu dans laquelle il excelle : attaquant, contre-attaquant, défenseur.

« Dès l'échauffement, je regarde un peu les points faibles, et puis...je règle mon jeu par rapport à ça. ». (Joueur, 25 ans)

Un moyen pour aider cet apprentissage est d'utiliser l'auto confrontation avec les apprenants pour apprécier leurs observations et intentions de jeu. Les écarts entre intentions et résultats sont mesurés et analysés à l'aide de différents moyens d'observation : fiche d'observation de matchs ou vidéo.

La nécessité de gagner des points et d'obtenir des succès amène à équilibrer son jeu en gérant la prise de risque (Alessandrini & Garez³, 1988 ; Adam⁴, 1999). On peut prendre des risques en jouant des balles de plus en plus contrastées en vitesse, en hauteur, en largeur et en longueur, au niveau des points d'impact, en effet et en combinant ces différentes actions. De même, placer les balles et prendre la balle tôt augmentent la difficulté dans la prise de risque, mais peuvent être efficaces pour remporter le match (Flotat & Keller⁵, 1998). Si l'on tient compte de tous ces paramètres liés à l'essence même du jeu et sa logique interne, si on estime avec plus d'exactitude ses propres capacités (ses points forts et ses points faibles), on peut admettre que les probabilités d'avoir un rapport de force en sa faveur augmentent (Pizzinato⁶, 2000).

¹ Paillard, J. (1990). Réactif et prédictif : deux modes de gestion de la motricité. *In Pratiques sportives et modélisation du geste* (sous la direction de V.Nougier & J.P. Blanchi). Grenoble : éd. Grenoble sciences. P.13-56.

² Laffaye, G. & Papelier, G. (2002). Compétences attendues et composantes culturelles. *In : Revue EPS* 294, 55-57

³ Alessandrini, E. & Garez, C. (1988). Tennis et équilibre. *In : Revue EPS*, 212, 60-63.

⁴ Adam, D. (1999). Jouer juste et en confiance. *In : Revue EPS*, 280, 36-39.

⁵ Flotat, J-C. & Keller, D. (1998). Prendre la balle tôt, pourquoi et comment ? Les raisons de la mise en œuvre de la frappe tôt après le rebond. *In Revue EPS*, 272, 33-38.

⁶ Pizzinato, A. (2000). Développer une intelligence tactique dans un rapport de force. *In : Revue EPS*, 285, 50-52.

Apprendre à se fixer des objectifs afin de réguler ses apprentissages

La pratique du tennis peut favoriser ou développer, grâce aux principes de l'entraînement, une méthode de formation de l'esprit. L'entraînement sportif naît d'un désir d'action : désir de mieux se classer dans une compétition, désir d'améliorer sa technique. Lorsqu'on s'exerce, on cherche en priorité à accroître ses connaissances et à s'améliorer. Lorsqu'on dispute des matchs en compétition, on se fixe volontairement des limites ou des normes. On s'évalue en se mesurant avec d'autres. Le but est alors de mettre toutes ses ressources en jeu pour obtenir le meilleur résultat possible et gagner lors de compétition. Il s'agit de tirer le meilleur parti possible de ses capacités physiques et psychiques. Les progrès passent par l'accroissement de la maîtrise et du contrôle.

« Une ou deux années je me suis fixé des objectifs. C'est sûr que ça forge le caractère, et l'organisation intellectuellement. Je suis persuadé que le tennis peut apprendre à se motiver et à atteindre des objectifs » (Joueur, 46 ans)

Les échecs, les défaites, ainsi que les réussites et les victoires sont des indicateurs tangibles d'une progression. Si les défaites peuvent être formatrices, trop d'échecs répétés peuvent être rédhibitoires (Nuttin¹, 1980 ; Thill², 1989). Ceci a pour conséquence que la plupart des actions doivent tendre dans le sens de la réussite de ses objectifs pour avoir une influence motivante (Famose³, 2003). Pour savoir ce qui est facile ou difficile à faire, il faut étalonner les savoirs, en essayant différents types d'action pour les comparer. On constate que certaines exécutions sont plus faciles et efficaces dans une situation, et plus difficiles à négocier dans d'autres. Acquérir peu à peu un grand répertoire d'actions différentes permet d'une part de les comparer entre elles et, de l'autre de mieux s'adapter à des situations de jeu différentes. Pour parvenir aux exécutions optimales, il est essentiel de connaître les différences donc savoir quelles transformations se produisent lorsqu'on modifie ses coups en fonction des situations ou des buts. L'être humain est caractérisé par son dynamisme, son « *besoin fondamental d'autodéveloppement* » (Houssaye⁴, 1994) qui s'exerce selon un objectif, mais aussi par une capacité à concevoir ce parcours dans sa pensée. L'apprentissage a de bonnes chances d'aboutir et de réussir s'il présente contextuellement l'ensemble du processus et le but à atteindre. L'amélioration constatée par

¹ Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses Universitaires de France.

² Thill, E. (1989). *Motivation et stratégies de motivation*. Paris : Presses Universitaires de France.

³ Famose, J-P. (2003). La motivation en EPS ; In *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (sous la direction de G.Carlier). Montpellier : éd. AFRAPS. p.41-63

⁴ Houssaye, J. (1994). *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : éd.ESF. p.223.

le contrôle des résultats à la suite d'un travail rationnel procure un encouragement qui donne suffisamment confiance au sujet (Zimmermann, Bandura & Martinez-Pons¹, 1992) pour qu'il réitère cette démarche, voire la transpose dans une autre activité. Ce n'est que très récemment que de nombreux chercheurs, travaillant dans le domaine de l'apprentissage, ont porté leur intérêt sur la notion d'auto-régulation qui influencerait les investissements dans les tâches (Markus & Wulf², 1989 ; Zimermann³, 1989). Le « construit » d'apprentissage auto-régulé est situé à l'interface de la motivation et de l'apprentissage de compétences (Famose⁴, 2003). L'auto-régulation de l'apprentissage signifie que les apprenants contribuent de manière active à la fixation de leurs buts d'apprentissage, à leur planification, et à la mise en œuvre d'un large degré de contrôle sur les activités psychologiques et comportementales permettant d'atteindre ces buts : auto-jugement, auto-évaluation, auto-handicap, etc..

« Moi je prenais beaucoup d'expériences dans mes défaites. J'essayais de comprendre pourquoi là, pourquoi j'avais perdu, est-ce que c'était de ma faute ou celle du joueur adverse. Je crois que c'est important de faire la différence entre ça. » (Joueuse, 46 ans).

Une programmation méthodique de son entraînement, du choix des tournois, de la définition a priori de ses objectifs apportent souvent des éléments supplémentaires de satisfaction et de succès et surtout un renforcement de certaines aptitudes psychologiques.

« C'est un défi, voilà...C'est un défi à moi. Cette année-là, mon objectif c'était de gagner les tournois. Il faut savoir tout gérer. Et on gère tout, tout seul, on est face à un problème, et il faut le résoudre... » (Joueur, 25 ans)

La relation entraîneur entraîné est dans ce contexte actuellement en pleine évolution dans la formation mentale de joueur de tennis au plus haut niveau (*Document FFT*⁵, 2002).

¹ Zimmermann, B-J, Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. In: *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

² Markus, H. & Wulf, E. (1987). The Dynamic self-concept: a social-psychological perspective. In: *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

³ Zimermann, B-J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. In: *Journal of Educational Psychology*, 91, 329-339.

⁴ Famose, J-P. (2003). L'Apprentissage auto-régulé. In : *Revue EPS*, 300, 13-20.

⁵ FFT (2002). La formation mentale du jeune joueur. In : *Document Fédération Française de Tennis*, 9.

6.1.2 PRAXEOLOGIE DE L'ACTIVITE MOTRICE ET ENTRAÎNEMENT MENTAL

Concevoir le corps et le mouvement comme moyen de développer la pensée, voilà une perspective bouleversante pour l'éducation (Serres¹, 1999). Un entraînement efficace suppose une connaissance claire de ce que nous faisons, de ce que nous sommes, selon le précepte d'Aristote du « *connais-toi toi-même* ». Cette recherche puise son ressort dans l'action. S'instaure une dialectique entre théorie et pratique. L'entraînement ne se borne pas à une vue globale du mouvement. Le joueur est amené à décomposer, puis analyser son propre mouvement, sa propre tactique. La pratique du mouvement suscite la théorie, celle-ci à son tour détermine la pratique. Il y a alternance de la pratique et de la théorie. L'entraînement sportif suppose une auto-régulation, il montre des progrès mesurables, il dose les difficultés et montre qu'elles peuvent être surmontées. C'est un contrôle permanent des performances et de l'équilibre de l'athlète, qui fait partie intégrante de la formation du sportif et dont le processus s'apparente à ceux mis en avant par les chercheurs dans l'autoformation.

Nous rejoignons les propos de Georges Le Meur pour développer une démarche éducative praxéologique construite par la personne à partir de sa pratique. C'est une démarche de découverte et de prise de pouvoir qui suppose une conscientisation de l'agir par une clarification des savoirs implicites contenus dans l'action. « *Par les relations avec autrui, dans et par l'action, elle provoque la conscientisation, l'analyse, la compréhension voire la formalisation de la pratique* ». (Le Meur², 1998, p.215). C'est une démarche éducative orientée vers une optimisation des moyens d'analyse du jeu, des processus d'entraînement permanent et du développement des qualités d'expression et de création. Pour cela la démarche praxéologique rejoint la méthode d'entraînement mental qui propose de définir les opérations de base nécessaires à la réflexion critique et constructive. Maîtrise qui s'acquiert par l'entraînement, tel un sportif pour améliorer ses performances. Ce sont des opérations de représentation, de mises en relation logique, et de théorisation réfléchie de sa pratique. Méthode dont l'objet essentiel est d'augmenter les moyens de réflexion et d'expression de chacun. Méthode et démarche reprises par l'Association Peuple et Culture; L'autoformation via l'entraînement mental est le processus par lequel l'individu décode

¹ Serres, M. (1999). *Variations sur le corps*. Paris : Fayard-Le Pommier.

² Le Meur, G. (1998). *Les Nouveaux autodidactes. Néoa autodidaxie et formation*. Op.Cit. Lyon : Chronique sociale. p.255.

l'événement auquel il est mêlé, en formule le principe, y porte un jugement et fait sienne (constituée en savoirs) l'expérience qu'il a analysée, la relie aux expériences et aux savoirs acquis, ainsi qu'aux expériences et aux savoirs des autres.

« *Et puis en regardant jouer les autres, je me suis aperçu comment il fallait faire pour la remettre tranquillement dans le terrain. En revers en particulier que je ne savais pas trop faire à l'époque. Du coup, là j'étais polytechnicien, j'ai compris assez vite...lui il prenait la balle plus tôt, et moi j'étais 4 mètres derrière. Donc il va falloir faire comme ça, je m'y suis mis...Ce que je conseillerais aux gens c'est de regarder, et puis de comprendre Il suffit de regarder, j'ai appris à faire un revers en regardant. J'ai mis un certain temps à comprendre qu'il fallait un poignet ferme. C'est comme ça. »
(57 ans)*

Ne peut-on pas imaginer à l'école un réel apprentissage autour de cette méthode, aussi bien dans les disciplines intellectuelles, qu'artistiques et corporelles ? (Le Meur¹, 2005). Elle aurait d'autant plus de sens que les élèves seraient plus motivés. Il existe des méthodes comparables dans le domaine de l'éducation physique, mais elles sont souvent « désincarnées », notamment de toutes relations avec les valeurs culturelles et sociales (Delaunay², 1999). Il est de l'entière responsabilité des enseignants d'éducation physique et sportive d'ajuster leurs démarches éducatives, au-delà ou avec les programmes et les divers textes d'accompagnement de l'institution scolaire, à une éducation physique fortement éducative et ancrée dans la réalité des pratiques sportives de la société actuelle. Une méthode ou un programme d'éducation physique ne peuvent pas se constituer en opposition à l'activité réelle du sujet, et aux réalités sociales. Il doit être un outil au service de tous les élèves pour qu'ils apprennent à « comprendre » et à « construire » leur corps. En dernier ressort, l'enseignant a les compétences professionnelles pour faire les choix didactiques qui lui paraissent les mieux fondés pour agir sur les « conduites motrices » de tous les élèves selon les finalités éducatives définies dans son projet de classe, en relation avec les objectifs de l'équipe éducative et du respect des règles institutionnelles. Ce ne doit pas être ni un « *catalogue de la Redoute des techniques sportives* » (Brohm³, 1991), ni « *une grammaire de nos gestes qui serait au bien agir ce que l'autre est au bien parler* » (During⁴, 1975). Cela doit être une démarche praxéologique, accompagnant le développement concret de l'enfant ou de l'apprenant, de ses besoins et de ses élans, de ses

¹ Le Meur, G. (2005). L'Entraînement mental in « *Construire ma recherche* » (Sous la direction de G. Le Meur), Lyon : Chroniques sociales. p.85-90.

² Delaunay, M. (1999). Les Apprentissages fondamentaux. In : *Les cahiers EPS de l'Académie de Nantes*, 20 (juin 1999), 2-4.

³ Brohm, J-M. (1991). Pour une anthropologie critique du sport. In : *Revue EPS*, 230, 8.

⁴ During, B.(1975). Un Programme est-il nécessaire en EPS ? In : *Questions réponses en EPS* (sous la Direction de C.Pujade-Renaud). Paris : éd. ESF. p.34-36

sentiments et de ses représentations. L'éducation doit se fonder sur l'activité, essentielle dans la formation personnelle et dans l'acquisition de la culture. L'expérience personnelle est un facteur indispensable et irremplaçable du développement de la personnalité et de la construction de soi :

« Pour qu'un homme puisse grandir, ce dont il a besoin, c'est du libre accès aux choses, aux lieux, aux méthodes, aux événements, aux documents. Il a besoin de voir, toucher, de manipuler, je dirais bien volontiers de saisir tout ce qui l'entoure dans un milieu qui ne soit pas dépourvu de sens. » (Illich¹, 1971, p.213).

Favoriser l'apprentissage de méta compétences: identifier, comparer, expérimenter, évaluer

Dans l'apprentissage du tennis, il s'agit bien de mettre en action des connaissances complexes, s'en servir à bon escient, dans des situations et facteurs qui relèvent de l'incertitude ou de l'inconnu. Les apports des théories cognitives sur les modalités de l'apprentissage durant les deux dernières décennies ont fait beaucoup évoluer les représentations et pratiques, notamment dans le milieu scolaire (Legrand², 1968 ; Giordan & De Vecchi³, 1987). Il y a unanimité aujourd'hui pour reconnaître que les expériences corporelles permettent de diversifier et d'enrichir les connaissances (Piaget⁴, 1966). Celles-ci constituent un ensemble d'éléments acquis sous forme d'habiletés motrices. Un niveau d'habileté se définit par un ou plusieurs comportements significatifs de l'intériorisation de la technique gestuelle (Hebrard⁵, 1986). Or, ces maîtrises d'habiletés sont des savoirs en « miettes » qui n'englobent pas tous les processus nécessaires à la production de l'excellence (Parlebas⁶, 1967 ; Klein⁷, 1990). C'est un ensemble hiérarchisé de savoirs, de savoir faire, de conduites, de procédures, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre dans un apprentissage nouveau. Les compétences constituent l'ensemble des connaissances permettant de faire face de façon adaptée à un ensemble de situations auquel doit répondre un individu confronté à une tâche. Elles constituent des savoirs en actes dans une situation particulière issue d'une activité physique identifiée. Aujourd'hui en éducation physique, les enseignements sont organisés autour de quatre types de connaissances : les

¹ Illich, I. (1971). *Une Société sans école*. Paris : Seuil. p.213.

² Legrand, L. (1968). *Psychologie appliquée à l'éducation intellectuelle*. Neuchâtel : éd. Delachaux et Niestlé.

³ Giordan, A. & De Vecchi, G. (1987). *Les Origines du savoir*. Neuchâtel : éd. Delachaux et Niestlé.

⁴ Piaget, J. (1966). *La Psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁵ Hebrard, A. (1986). *L'Education physique et sportive. Réflexions et perspectives*. Paris : éd EPS, Revue STAPS.

⁶ Parlebas, P. (1967). *L'Education physique en miettes*. In : *Revue EPS*, 85, 7.

⁷ Klein, G. (1990). Niveaux d'habileté et images de la compétence en EPS. In : *Revue EPS*, 225, 20-23.

informations, les techniques et les tactiques, les connaissances sur soi, les savoir-faire sociaux. Elles sont articulées et déterminent le contenu des compétences qui sont spécifiées dans les activités physiques et qui sont attendues à la fin d'un cycle d'apprentissage. En enrichissant la connaissance et l'interprétation de ses propres résultats, en apprenant à exprimer sa propre activité et les difficultés qu'il rencontre, le sujet peut améliorer ses possibilités d'acquisition. En prenant conscience de ses propres compétences, il acquiert ce qu'on pourrait appeler des méta compétences qui constituent un moyen de mieux gérer ses compétences et son activité. Etant capable d'apprécier ses propres compétences par rapport à tel type de tâche, chaque individu est susceptible à la fois de trouver les meilleures conditions de mise en œuvre des compétences dont il dispose ou de se donner les moyens d'acquérir celles qui lui manquent en cas de nécessité, voire être capable de les hiérarchiser. Cette interaction entre différentes compétences semble se révéler pertinente dans l'analyse des récits de vie. Cela ouvre une perspective intéressante dans l'acquisition de compétences transversales, transférables dans d'autres situations motrices comparables (Vives¹, 1958 ; Parazols & Vives², 1969 ; Parlebas & Vives³, 1976 ; Louis⁴, 1993), ou concernant d'autres domaines de la vie quotidienne (Delignières & Garsault⁵, 1993 ; Tardif⁶, 1999). On peut acquérir des méta compétences par la pratique sportive, transférables dans d'autres tâches quotidiennes. Mais la notion est complexe et dynamique (Patrick⁷, 1999). En psychologie cognitive, la motivation est souvent liée à l'acquisition de ces compétences et méta compétences. L'image de soi, l'évaluation que le sujet fait de sa capacité à mener à bien une tâche (estime de soi et régulation), le sens qu'il lui attribue, peuvent susciter de l'intérêt ou un rejet.

Développer des stratégies réflexives et des intentions de jeu

Les représentations jouent un rôle essentiel dans les théories cognitives, elles sont le lien symbolique entre l'environnement extérieur et notre monde mental. C'est un modèle

¹ Vives, J. (1958). Considérations sur la manière d'enseigner. In : *Revue EPS*, 41, 3-5.

² Parazols, P. & Vives, J. (1969). Apprentissage et transfert en éducation physique. In : *Revue EPS*, 99, 19.

³ Parlebas, P. & Vives, J. (1976). Apprentissage et transfert : plan expérimental. In : *Dossier EPS*, 4, éditions revue EPS. P.54-59.

⁴ Louis, E. (1993). Traitement didactique transversal : tennis, tennis de table, badminton. In : *Revue EPS*, 242, 62-64.

⁵ Delignières, D. & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS. In : *Revue EPS*, 242, 9-13.

⁶ Tardif, J. (1999). *Le Transfert des apprentissages*. Paris : Les éditions logiques.

⁷ Patrick, J. (1999). *Training : research and practice*. London : Academic Press.

interne que les sujets possèdent et utilisent pour organiser leur action (Vermersch¹, 1977 ; Ehrlich², 1985). Le concept de représentation est délicat à manier, car il est dans le discours courant lié à l'imagerie et à la conscience. On admet généralement que les représentations sont faites de connaissances procédurales et de connaissances déclaratives. Or, il arrive fréquemment que des joueurs sachent ce qu'ils doivent faire mais n'arrivent pas à le réaliser. Et à l'inverse, d'autres joueurs savent faire mais ne peuvent pas expliquer et verbaliser leurs actions, pourtant jugées efficaces. C'est le cas de nombreux « tours de main » ou « procédures automatisées », précis et efficaces, acquis par la pratique, mais non transmissibles faute de pouvoir les expliquer. Ce sont des savoir-faire dont les mécanismes mentaux sous-jacents sont souvent méconnus. Les grecs l'appelaient la « métis », forme d'intelligence particulière, qui mêle tactique et esprit de finesse (Detienne & Vernant³, 1974). Acquérir un coup droit performant, améliorer la précision de ses retours de service, choisir les meilleures conditions de montée à la volée, ou mieux apprécier le comportement de son adversaire pour s'y adapter nécessitent non seulement des principes qui fondent ces comportements mais des savoirs intériorisés. Il y a donc opposition et complémentarité, voire « *ambiguïté fonctionnelle* » entre savoirs théoriques et la notion d'action qui désignerait un rapport de transformation par un sujet de son environnement (Barbier & Galatanu⁴, 2004). Le rôle de l'intervenant est alors double, il s'agit d'apporter des connaissances sur les moyens de comprendre son action, mais aussi, et surtout, créer les conditions d'une mise en pratique afin de favoriser des savoirs d'action. De fait, les savoirs d'action sont souvent non formalisés. Ils opèrent plus souvent par induction que par déduction (Denoyel⁵, 1999). Cette forme d'intelligence pratique, difficile à définir, est pourtant présente dans l'esprit du stratège et du sportif engagé dans une action. Ce sont des savoirs d'action automatisés, comme le savoir faire du vélo, qui laissent l'énergie et la conscience de l'acteur disponibles pour appréhender les fluctuations de la situation. Effectivement, de nombreux facteurs perceptifs et moteurs dépendent de processus inconscients et beaucoup de joueurs le rappellent dans leurs interventions :

« *Je pense que c'est inconscient, mais effectivement cela a une influence* »

¹ Vermersch, P. (1977). Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement. In : *Bulletin de psychologie*, 343, 179-187.

² Ehrlich, S. (1985). Les Représentations. In : *Psychologie française*, 30, 3-4.

³ Detienne, M. & Vernant, J-P. (1992). *Les Ruses de l'intelligence : la métis des grecs*. Paris : Flammarion.

⁴ Barbier, J-M. & Galatanu, O. (2004). *Les Savoirs d'action. Une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.

⁵ Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Pierce. In : *Revue Française de Pédagogie*, 128, 35-42.

« *Inconsciemment...je crois* »
 « *Tu prends des informations inconsciemment sûrement* »
 « *Donc, inconsciemment, je dois copier* », etc.

De manière complémentaire les savoirs d'action peuvent être identifiés sous forme de modes d'emploi, de principes ou de règles à respecter, et sont verbalisables. La représentation de ces actions est engrangée dans le cerveau, au travers d'un processus d'organisation de la pensée bien spécifique à chaque individu, qu'il peut mobiliser dans un contexte. Elle n'est pas liée seulement aux seuls savoirs en jeu, mais est liée à l'histoire de l'individu. Bref, elle se forme en interaction avec l'environnement immédiat ou social (Perret-Clermont & Nicolet¹, 1979 ; Darre², 1999). Chaque personne édifie une vision individuelle du monde à partir de ses observations et de son expérience, des rapports qu'il entretient avec les autres, et les objets. C'est un réseau d'explications et de modèles qui permettent d'appivoiser son milieu de vie (Cicourel³, 2002).

« *Moi je suis très technique. J'ai besoin, dans mon métier c'est pareil, j'ai besoin d'avoir des références, des livres, faire le bon geste...ça me plait bien. J'ai toujours eu des bouquins.* » (Joueuse, 58 ans).

Changer de conception ou de représentation n'est jamais un processus simple. La psychologie cognitive considère que se représenter mentalement une scène de la vie ou une tâche à accomplir, permet de prendre une distance par rapport au monde réel et de mieux guider son action. Apprendre consiste dès lors à s'apercevoir que ces savoirs sont peu ou pas adéquats pour traiter la situation. Il s'agit de dépasser ces conceptions antérieures, pour passer à une autre (Claparède⁴, 1921 ; Piaget⁵, 1974 ; Debray⁶, 1989). Il semble nécessaire de favoriser dès le début de l'apprentissage la représentation du jeu et la compréhension de sa logique interne. Jouer au tennis, c'est jouer avec l'espace, et la manière dont le joueur l'utilise détermine largement sa réussite en jeu. Agir sur la construction du point dans un rapport de force, avoir des intentions, élargir son espace de jeu potentiel semble tout à fait convenir pour y arriver (Poncet⁷, 1982). L'acquisition de la technique s'élabore par ajustements successifs des réponses de l'apprenant mis activement en situation de résoudre

¹ Perret-Clermont, A-N. & Nicolet, M. (1979). *La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.

² Darré, J-P. (1999). *La Production de connaissance pour l'action*. Paris : édition de la MSH.

³ Cicourel, A. (2002). *Le Savoir médical. Une approche sociocognitive*. Paris : Seuil.

⁴ Claparède, E. (1921). *L'Education fonctionnelle*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

⁵ Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁶ Debray, R. (1989). *Apprendre à penser*. Paris : éd.Eshel.

⁷ Poncet, M. (1982). La Représentation du jeu. In : *Revue EPS*, 173 ,63-66

des tâches concrètes. C'est une confrontation aux nécessités de la tâche, but de l'action, et des moyens mis en œuvre qui vont amener des modifications dans la manière de résoudre les problèmes posés par les situations tactiques fluctuantes. La représentation du jeu se modifie et se construit peu à peu, en fonction de la qualité et du nombre de paramètres pris en compte dans la trajectoire de la balle, des observations prises sur le contexte du jeu (Féry & Crognier¹, 2001). Le joueur doit être amené à trier les informations, et à repérer les réponses motrices efficaces. L'exploration et la variété, les gammes des coups, en fonction des endroits visés, des différents endroits où l'on joue, du placement adverse, de son propre placement, amènent le joueur inéluctablement à un retour sur lui-même et le rend responsable de ses choix. Il semble nécessaire de favoriser dès le début de l'apprentissage la représentation du jeu. Il faut apprendre au joueur à construire son jeu, en fonction de ce qu'il sait faire et de ce que lui propose son adversaire. Agir sur les différentes composantes de la construction d'un point semble tout à fait indiqué, en différenciant les rôles entre joueur placeur, repousseur ou fixe (Palma², 1987). A partir de nos propres observations effectuées en école de tennis, trois niveaux d'intervention s'imposent pour développer les capacités nécessaires au joueur pour mieux maîtriser différents rôles moteurs. Des jeux à thèmes, jeu libre avec des contraintes tactiques, avec des consignes qui limitent les possibilités d'action pour l'un des deux joueurs peuvent répondre à ce souci de formation.

Premièrement, le joueur doit pouvoir arriver à reconnaître les caractéristiques de la balle adverse et choisir une réponse adaptée dans des intentions de jeu clairement repérées et définies. Ainsi, on peut renforcer le rôle du joueur prudent en jouant sur la régularité et sur des cibles éloignées des lignes latérales du court dans une zone neutre entre la ligne de service et la ligne de fond de court, avec des trajectoires hautes et un « lift » prononcé (placeur, repousseur, défenseur).

Deuxièmement, grâce à des situations d'exploration ou d'opposition, on peut insister sur des espaces offensifs à créer en diversifiant les actions, par exemple en insistant sur des frappes plus « lourdes » en avançant, avec des cibles proches des lignes (Frappeur, débordeur, attaquant).

Troisièmement, apprendre à réagir à des signaux adverses pour imposer son projet de jeu. Dans ce but, le joueur sera confronté à des situations où il doit prendre des

¹ Féry, Y-A. & Crognier, L. (2001). On the tactical Significance of game situations in anticipating ball trajectories in Tennis. In : *Research quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 143-149.

² Palma, J-M. (1987). Comment entrer dans une pédagogie des rôles tactiques. In : *Tennis, la formation du joueur*. Edition Association EPS. p.90-96.

décisions, être capable de renverser le rapport de force en sa faveur en passant de défenseur à attaquant (contre-attaquant, suivi au filet, volleyeur). Dans cette perspective, seront privilégiés les exercices et des jeux à thèmes où l'un des deux joueurs est décideur et a l'initiative sur le déroulement du jeu. C'est l'expérience de telles situations à l'entraînement qui permet la maîtrise progressive des différentes interactions sur la balle et les conditions de jeu en intégrant tant les facteurs techniques que tactiques. Cette analyse réflexive du jeu passe aussi par la maîtrise des réactions émotionnelles du joueur. L'entraînement doit permettre d'accompagner l'épanouissement d'un joueur optimisant toutes ces aptitudes, car chaque joueur développe son propre jeu et ne répond pas de la même manière à une situation identique. La variété des styles de jeu, ou profils de jeu, est constitutive de la logique interne du tennis, et nécessite une réflexion sur sa propre technique, sur les limites de son corps afin d'élaborer une tactique efficace. C'est ce qui motive en partie les joueurs de tennis.

Apprendre des motivations

Les joueurs de tennis interrogés dans cette étude sur les raisons qui les ont incités à s'investir dans la pratique de compétition répondent que ce choix dépend surtout d'eux-mêmes, et que l'activité qu'ils pratiquent correspond à leur goût, leur personnalité (Thill¹, 1975). Or, l'analyse des parcours de tennis montre rapidement que ce choix est aussi influencé par des éléments extérieurs dont la famille, les médias et les relations amicales.

La famille joue un rôle important dans la constitution du goût (ou du dégoût) à l'égard du tennis et des activités sportives en général. On sait bien que la probabilité pour qu'un enfant fasse du sport et atteigne le haut niveau est beaucoup plus élevée lorsque ses parents sont eux-mêmes sportifs ou d'anciens champions (Thomas², 1975 ; Goven³, 2005 ; Crognier⁴, 2005). De plus le choix de l'activité est très fortement influencé par les parents ; on opte pour le même sport que son père ou sa mère, ou bien par réaction on s'oriente vers une autre discipline. Dans tous les cas, la pression exercée par le milieu familial est grande, même si ces processus sont inconscients et involontaires (Bernstein⁵, 1975 ; Lautrey⁶,

¹ Thill, E. (1975). *Sport et personnalité*. Paris : éd. Delarge.

² Thomas, R. (1975). *La Réussite sportive*. Paris : Presses Universitaires de France.

³ Goven, G. (2005). Pourquoi les russes sont-elles si fortes ? In : *La Lettre du club fédéral des enseignants professionnels*, 33, (15 mars 2005), 5.

⁴ Crognier, L. (2005). Entraînement et formation : Quelle route vers le haut niveau. In : *La Lettre du club fédéral des enseignants professionnels*, 35 (juillet), 4.

⁵ Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : éd. de Minuit.

⁶ Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Presses Universitaires de France.

1980). Le milieu familial et son environnement culturel conditionnent en partie les habitudes acquises au cours de l'enfance, au niveau de nos comportements, nos goûts, nos émotions, notre manière d'être, selon un habitus social (Mauss¹, 1950 ; Muller², 2003).

Des recherches ont montré que la représentation que l'on a des activités sportives est modifiée par le fait qu'elles soient ou non télévisées (Thomas³, 1993). L'influence de la télévision sur le développement psychologique, notamment dans la constitution de goûts et de valeurs est fort complexe. Les mécanismes ne sont pas complètement compris. Néanmoins, les médias peuvent être source de comportements d'imitation et de processus d'identification, que nous avons relevés dans les récits de vie. Ces modèles sont personnifiés par des figures : Laver, Nastase, Borg, Noah, Connors, Mac Enroe, Evert, Agassi, Mauresmo. L'image permet de projeter ses rêves et de créer un système de valeurs et de représentations (Duret⁴, 1993).

Les pairs pèsent d'un poids non négligeable sur le choix et la quantité des expériences sportives. Une forte pression du groupe de camarades s'exerce sur l'individu et l'incite fortement à s'identifier aux autres, à faire et à être comme eux dans un souci d'affiliation. C'est une des fonctions du loisir sportif et des cours d'éducation physique que de fournir des occasions d'établir des contacts sociaux et de partager des expériences communes, pour un temps limité, contraint ou choisi. Des expériences de vie associative et des situations d'animation peuvent aussi favoriser un engagement sportif ultérieur (Malesset⁵, 1985, *op.cit.*).

Les probabilités d'exercer une pratique sportive s'inscrivent dans des expériences historiques singulières, dont les actions se situent dans un champ social traversé par des forces avec lesquelles chaque intervenant doit composer, sous peine de voir échouer ses initiatives les plus louables (Florence⁶, 1998). La sociologie a bien montré ces forces de détermination où les goûts et le choix des pratiques sportives sont corrélés aux positions

¹ Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

² Muller, L. (2003). La Pratique sportive des jeunes dépend avant tout de leur milieu socioculturel. In : *Insee Première*, 932, (novembre 2003).

³ Thomas, R. (1993). *Le Sport et les médias*. Paris : Vigot.

⁴ Duret, P. (1993). *L'Héroïsme sportif*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁵ Malesset, R. (1985). *Vacances sportives de plein-air ; de l'UNCM à l'UCPA*. Paris : Chiron.

⁶ Florence, J. (1998). La Diversité des motivations. In : *Enseigner l'éducation physique au secondaire*. Bruxelles : éd. De Boeck, p.57-66.

des parents dans l'espace social (Vincent & Lahire¹, 1994) mais cela n'explique pas tous les rapports sociaux face aux savoirs (Charlot, Bautier & Rochex², 1992).

Pour une éducatibilité cognitive située dans l'action

La cognition située vise à prendre en compte les facteurs de l'environnement dans les processus mentaux. Elle s'est développée en opposition à l'approche cognitiviste dominante traduisant l'activité humaine comme des mécanismes internes et formalisés produits par l'individu lui-même (perception, mémoire, apprentissage, résolution de problème). A l'inverse, la cognition située considère que les opérations mentales sont un produit de l'interaction avec l'environnement (Suchman³, 1987). L'approche de la cognition située se place dans le sillage des travaux récents de psychologues comme Jérôme Bruner (Bruner⁴, 1991). Si l'on veut comprendre les fondements de la décision chez l'humain, il nous faut comprendre le corps agissant, tel qu'avait pu déjà le concevoir la phénoménologie ou la psychologie de la forme (Guillaume⁵, 1937 ; Merleau-Ponty⁶, 1945).

« Une psychologie culturelle ne s'intéresse pas au comportement, mais à l'action, sa contrepartie fondée sur l'intentionnalité, ou, plus précisément, à l'action située (action située dans un ensemble culturel et dans les interactions réciproques des intentions des participants) » (Bruner, op.cit., p.34).

Les activités humaines sont toujours sociales et ne peuvent être analysées sans tenir compte des cultures dans lesquelles elles s'inscrivent. Les activités humaines sont des activités d'interprétation. Elles sont fondées sur le sens qui lie le sujet et la situation. Un même événement peut être vécu différemment par deux sujets parce qu'il ne prendra pas la même signification pour chacun d'eux (Kirsner & Whitson⁷, 1997).

Au-delà de leur diversité, toutes ces approches ont pour caractéristique d'apporter des outils de compréhension. Elles confirment la pluralité des facteurs et des modalités de

¹ Vincent, G. & Lahire, B. (1994). *L'Education prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

² Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J-Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues...et ailleurs*. Paris: Armand Colin.

³ Suchman, L. (1987). *Plans and situated action: The problem of human-machine communication*. Cambridge : University Press.

⁴ Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : éd. Eshel.

⁵ Guillaume, P. (1937). *Psychologie de la forme*. Paris : Flammarion.

⁶ Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

⁷ Kirshner, D. & Whitson, J-A. (1997). *Situated cognition; social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwa : Lawrence Erlbaum Associates.

l'apprentissage et les multiples manières d'investir celui-ci par l'apprenant (Durand, 1999¹ & 2001²). Quoiqu'il en soit, on s'accorde à penser aujourd'hui que le savoir est ce qui fait sens pour l'individu. Et que chacun donne un sens particulier à ce qu'il apprend.

En modifiant ses représentations, le sujet élargit sa compréhension du monde (Denis³, 1989 ; Louis⁴, 2000). Apprendre devient alors synonyme de compréhension du monde qui nous entoure, de manière implicite ou explicite (Hauw⁵, 2002). Pour aider à cette compréhension, l'éducation cognitive est un mouvement pédagogique dont le postulat central est que l'intelligence est éducable (Le Boulch⁶, 1973 ; Piaget⁷, 1974). Il s'agit d'apprendre à apprendre et à penser plutôt que d'apprendre telle ou telle connaissance souvent passivement. Parler d'éducabilité cognitive, c'est assumer l'idée que l'individu ne fonctionne pas à son niveau maximum, que pour des raisons liées à son histoire (biologique, affective, sociale, économique, culturelle...), le développement de ses compétences cognitives n'a pas été optimal et qu'il est possible, par un traitement approprié, de remédier à cet état de fait. L'éducabilité cognitive constitue le présupposé de toute intervention visant une transformation et un développement mental et moteur. Le principe d'éducabilité de l'appareil cognitif repose sur des modèles interactifs du développement qui utilisent deux concepts de base : adaptation et structuration. Cette dynamique entre adaptation et restructuration implique que l'individu soit actif ; c'est lui qui organise et structure son environnement. Chaque acquisition nouvelle sera confrontée à l'organisation cognitive précédant cette acquisition et, le cas échéant, cette organisation sera modifiée pour pouvoir intégrer la nouvelle acquisition. Les méthodes d'éducation cognitive valorisent les processus plutôt que les connaissances, et les processus métacognitifs, c'est-à-dire les procédures de contrôle et de régulation que le sujet met en œuvre sur son propre fonctionnement mental et de la connaissance qu'il a de ce fonctionnement (Noël⁸, 1991 ; Gréhaigne, Gullon & Roche⁹, 1993). Elles se proposent de

¹ Durand, M. (1999). Pour une approche anthropologique en EPS. In : *Revue EPS*, 277, 78-79.

² Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris, éd. Revue EPS.

³ Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris : Presses Universitaires de France. p.33.

⁴ Louis, E. (2000). Complexité et dynamique du duel. In : *Dossier n°53 (Sports de raquettes, entre pratiques et théories)*, Revue EPS.

⁵ Hauw, D. (2002). Enseignement et apprentissage : Une vision située. In : *Revue EPS*, 298, 54-57.

⁶ Le Boulch, J. (1973). *L'Education par le mouvement*. Paris : éd.ESF.

⁷ Piaget, J. (1974). *La Prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁸ Noël, B. (1991). *La Métacognition*. Bruxelles : éd. De Boeck.

⁹ Gréhaigne, J-F, Gullon, R. & Roche, J. (1993). Contribution à une réflexion sur les savoirs en sport collectif à l'école. In : *Enseigner l'éducation physique (Sous la dir ; de G.Bui-Xuân)*. Clermont-Ferrand : éd.AFRAPS, p.27-37.

faire acquérir au sujet des stratégies cognitives très générales lui permettant de gérer au mieux son fonctionnement mental, par exemple le contrôle de son impulsivité ou bien la planification de l'activité. En effet comme l'indique Christian George dans son ouvrage « *Apprendre par l'action* », l'apprentissage dans une conception « constructiviste » comporte de nombreuses conditions nécessaires (George¹, 1983). Importance de l'expérience qu'il faut lier aux autres modalités d'acquisition comme la maturation, la perception et la transmission sociale (George², 1994). Les théories cognitives affirment que les opérations mentales sont transversales, c'est-à-dire sont communes à tous les savoirs, sous-jacentes à tous les apprentissages et traversent les différents champs de pratiques. Ce sont des opérations mentales de base que l'on retrouve au sein d'une même famille d'activité, comme les sports de raquette (Louis³, 1993 ; Papelier⁴, 1995 ; Rey⁵, 1996). L'énumération, la classification, la déduction, la combinaison figurent dans ces opérations mentales de base que l'on retrouve dans de nombreuses opérations quotidiennes (Delannoy et Passegrand⁶, 1992).

D'autres théories sur l'apprentissage relativisent la prédominance d'une construction cognitiviste des apprentissages et préfèrent insister sur les aspects dynamiques ou écologiques (Temprado⁷, 1999 ; Seve, Saury & Theureau⁸, 2002 ; Durand⁹, 1999). Les mécanismes d'apprentissage sont composés d'une multiplicité de sous-systèmes, dont des mécanismes d'auto organisation qui permettent de créer de l'ordre et des invariants sans recours à un contrôle prescriptif de type cognitif. Ces auteurs préfèrent parler de principes auto organisateurs ou d'énaction (Dumouchel & Dupuy¹⁰, 1983 ; Varela¹¹, 1989).

¹ George C. (1983). *Apprendre par l'action*. Paris : Presses Universitaires de France. p.9.

² George, C (1994). L'apprentissage. In *Manuel de psychologie* (Sous la direction de J.Mathieu et R.Thomas), Paris : Vigot.

³ Louis, E. (1993). Traitement didactique transversal : Tennis, tennis de table et badminton. In : *Revue EPS*, 242, 62-64.

⁴ Papelier, G. (1995). Badminton versus tennis. Singularités et transversalité. In : *Revue EPS*, 254, 69-72.

⁵ Rey, B. (1996). *Les Compétences transversales en question*. Paris : éd. ESF.

⁶ Delannoy, C. et passegrand.J-C. (1992). *L'Intelligence peut-elle s'éduquer ?* Paris : Hachette.

⁷ Temprado, J-J. (1999). L'Approche dynamique : une autre façon de concevoir l'apprentissage moteur en EPS. In: *Revue EPS*, 277, 74.

⁸ Seve, C., Saury, J. & Theureau, J. (2002). Activity, organization and knowledge Construction during competitive interaction in table tennis. In: *le Travail humain*, 65, 159-190.

⁹ Durand, M. (1999). A propos de l'enseignement en milieu scolaire. In : *Revue EPS*.1, 94, 3-7.

¹⁰ Dumouchel, P. & Dupuy, J-P. (1983). *L'Auto-organisation. De la physique au politique*. Colloque de Cerisy (sous la direction de P.Dumouchel et J.P Dupuy). Paris : Seuil.

¹¹ Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.

Cela expliquerait en partie la difficulté pour les joueurs de tennis à conceptualiser ou verbaliser leurs actions. La difficulté dans une pratique motrice, c'est de distinguer ce qui est acquis au niveau procédural mais n'est pas « verbalisable ». Le joueur sait le faire, peut éventuellement le montrer, le reproduire, mais est incapable parfois d'expliquer comment il a fait, ce qu'illustre très bien un des interviewés en prenant cet exemple avec Mac Enroe :

« Il avait fait un film sur Mac Enroe quand il avait 16 ans, et lui avait demandé, « John, ta prise de coup droit, c'est quoi ? ». John s'est gratté la tête, a fait un geste, et puis il a montré, puis il a dit ça doit être ça. Il a fait ça sur le revers et le service, mais il était absolument incapable de dire ce qu'il faisait. »

Il convient d'intégrer ces constats selon une approche qui tienne compte des différents mécanismes déterminants de l'activité humaine (Strauss¹, 1991 ; Bueckers², 1999). Il y a le plus souvent apprentissage quand l'interaction entre comportement, information, motivation et émotion conduit à un changement stable dans les conditions internes du sujet (Vigotsky³, 1985 ; Doise & Mugny⁴, 1980). C'est en se confrontant à la réalité que l'élève progresse réellement et de façon tangible. Les connaissances théoriques sont nécessaires, mais elles doivent s'accompagner d'un vécu corporel correspondant. Il ne sert pas à grand-chose de connaître les principes d'une volée efficace si l'on n'a pas l'occasion de les appliquer dans des situations concrètes qui aient du sens. C'est à l'élève de se construire ses savoirs en alliant dialectiquement, perceptions, sensations et principes d'action. Le rôle de l'enseignant ne se résume pas seulement à donner des conseils et à étaler des connaissances. Tout intervenant dans le domaine du tennis qui ne se donne pas pour base de mener de front la théorie et la pratique se mutile lui-même et mutile l'élève. Pour aider le processus d'autoformation, l'intervenant doit mettre en place des dispositifs ayant explicitement pour intention de transformer des pratiques en savoirs.

¹ Strauss, A. (1991). *La Trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan.

² Bueckers, M. (1999). L'Acquisition des habiletés sportives dans un contexte écologique. In : *Revue EPS*, 277, 73.

³ Vigotsky, L.S (1985). *Pensée et langage* (1^{ère} édition 1925). Paris : éd .sociales

⁴ Doise, W. et Mugny, G. (1980). *Le Développement social de l'intelligence*. Paris, Interéditions.

Conception du rôle de l'apprenant dans l'apprentissage de savoirs d'action

CONCEPTIONS SUR L'APPRENTISSAGE DE SAVOIRS D'ACTION	Méthode technico-centrée	Méthode Autoformatrice
	<ul style="list-style-type: none"> - Accumulation de techniques et de connaissances technico-tactiques. - On reproduit des procédures. L'autonomie se révélera à plus long terme avec l'expérience acquise. 	<ul style="list-style-type: none"> - Envisager les réponses motrices en fonction de la tâche demandée - Les intégrer dans un pôle « conduite motrice » où sera privilégié l'aspect perceptif et décisionnel de l'apprenant. - Apprendre des savoirs d'action, alliant savoir-faire et théorie.

6.1.3 FAVORISER UNE EDUCABILITE PERCEPTIVE ET EMOTIONNELLE

Favoriser les sensations multiples

C'est dans l'action et par l'entraînement que l'on peut déceler quelques unes de ses capacités physiques et psychiques. C'est dans l'action aussi que le joueur de tennis extrait les expériences qui l'améliorent, en expérimentant ce qui est facile ou difficile, efficace ou non. Acquérir peu à peu un grand répertoire d'actions différentes permet d'une part de les comparer entre elles et, de l'autre, de mieux s'adapter à des situations de jeu différentes. Avec l'expérience, des sensations apparaissent qui permettent de connaître et d'apprécier les différences. Par exemple : un changement de prise de raquette imperceptible peut induire de nouvelles sensations, modifier l'inclinaison du tamis de raquette et enclencher des modifications en chaîne : position des jambes, geste de frappe et rythme, répercussion sur la trajectoire de la balle, etc.

« J'ai l'impression que je peux encore progresser sur certaines choses... C'est quand même incroyable... Tu passes d'un coup droit que j'ai toujours eu à un coup droit de plus en plus lifté... Je change de prises sans arrêt pour essayer de l'avoir... et il n'y a pas de raison pour que l'on n'y arrive pas... si, si. » (Joueur, 53 ans).

L'expérience et l'expertise permettent de mieux s'adapter à des situations changeantes, améliorent l'efficacité motrice, par l'accumulation des savoirs ou principes d'action- un principe d'action pouvant être considéré comme une construction théorique qui

oriente un certain nombre d'actions, un cadre de référence (Grehaigne & Guillon¹, 1991 ; Grehaigne², 1999).

« Ce qui m'intéressait c'était de voir souvent un joueur dans un match. Et j'essayais de voir ce qui se passait dans sa tête. Parce que le geste est pratiquement accessoire, le geste n'est jamais que le prolongement d'une intention. L'intention me paraissait toujours beaucoup plus importante que le geste. » (Joueur, 38 ans)

Une éducatibilité perceptive

Il n'y a rien de magique dans ce processus, même si les mécanismes cognitifs restent encore opaques et renvoient à des concepts flous comme l'intuition, le *feeling*, la *vista*, le flair, voire la prémonition. On peut supposer que l'expert apprend à percevoir des phénomènes annonciateurs de l'événement que le profane ne remarque pas, et il parvient à les décoder comme des signes précurseurs, soit par apprentissage expérientiel peu formalisé, soit par transmission et repérage explicites par la culture et la formation : un changement de bruit de fond, une vibration insolite, une *Gestalt* atypique, une ombre à la périphérie du champ de vision, une impression à la limite du champ de conscience. Une partie des savoirs sportifs relèvent de cet ordre (Merleau-Ponty³, 1945 ; Gagne⁴, 1976). Un des concepts centraux de l'approche écologique du contrôle moteur est de considérer que perception et action sont indissociables. Si l'action s'appuie sur la perception, à l'inverse, l'action génère les perceptions nécessaires à un contrôle efficace (Gibson⁵, 1979). Le couplage entre les informations sensorielles de mouvement et les actions motrices qui en résultent met en œuvre des mécanismes pour lesquels il est nécessaire de faire appel à des connaissances issues de plusieurs disciplines, si l'on veut les comprendre. Par voie de conséquence, une théorie unique de ce couplage, strictement écologique et dynamique ou strictement constructiviste, ne peut apporter de réponse satisfaisante à sa compréhension (Temprado & Montagne⁶, 2001 ; Bonnet & Lestienne⁷, 2003). D'autant que les connaissances dans ce domaine sont multiples et variées, comme le montre un article sur le rôle de la latéralité

¹ Grehaigne, J-F & Guillon.R (1991). Du bon usage des règles d'actions. In : *Echanges et controverses*, 4, 43-66

² Grehaigne, J-F & al (1999) *L'Enseignement des sports collectifs à l'école*. Bruxelles : éd. de Boeck. p. 35

³ Merleau-Ponty, J-L. (1945). *Phénoménologie de la perception*.

⁴ Gagne, R. (1976). *Les Principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal: HRW.

⁵ Gibson, J-J. (1979). *The Ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.

⁶ Temprado, J-J. & Montagne, G. (2001). *Les Coordinations perceptivo-motrices. Introduction aux approches écologique et dynamique du couplage perception-action*. Paris : Armand Colin.

⁷ Bonnet, C. & Lestienne, F. (2003). *Percevoir et produire le mouvement*. Paris : Armand Colin.

occulo-manuelle dans la performance des joueurs de tennis (Garipuy & Wolf¹, 1999). Nous retiendrons, dans l'état actuel des connaissances, que la pratique d'activités sportives entraîne des modifications non limitées à l'habileté motrice. Les résultats d'expériences menées en psychologie, ainsi que l'analyse des récits des joueurs, montrent que les perceptions du monde sont déterminées par les actions que nous effectuons sur le monde, et que la pratique sportive contribue pour une part non négligeable à modifier ces perceptions (Ripoll & Benguigui², 1999).

Attraper une balle, se déplacer vers une balle en mouvement, impliquent l'utilisation d'informations visuelles en vue de coordonner efficacement le comportement moteur avec le déplacement du mobile. Il apparaît indiscutable que l'individu s'adapte progressivement aux contraintes environnementales avec l'expérience (Crognier & Féry³, 2005). On peut affirmer aussi avec Hubert Ripoll que la pratique sportive produit des effets perceptifs qui se révèlent en dehors même du contexte sportif (Ripoll⁴, 1999).

En tennis, plus la capacité perceptive du joueur est grande, plus la technique peut se mettre à son service et lui permettre de résoudre le problème posé (Borne⁵, 1973). D'où la nécessité de concevoir des situations d'apprentissage resituant le geste technique dans son contexte (Louis⁶, 1996). Il s'agit d'utiliser les signaux émanant de l'adversaire, des trajectoires émises et des problèmes particuliers qu'ils posent (Collignon⁷, 1987 ; Dugal⁸, 1991). Cette importance à identifier des signaux, à les comparer afin de prendre des décisions s'avère indispensable dans l'apprentissage du tennis (Letort⁹, 2005). Par habitude, les actes d'enseignement s'évertuent à faire progresser le coup droit, le revers, les déplacements et autres éléments qui impliquent directement la motricité en oubliant l'œil. L'œil, comme l'ont souligné de nombreux témoignages, est pourtant un maillon important dans l'action du joueur.

¹ Garipuy, C. & Wolf, M. (1999). Tennis : rôle de la latéralité occulo-manuelle. In : *Revue EPS*, 276, 73-77.

² Ripoll, H. & Benguigui, N. (1999). Effets du développement de l'enfant et de la pratique sportive sur la maîtrise des tâches d'interception. In *Développement psychomoteur de l'enfant* (sous la direction de I.Olivier et H.Ripoll), Paris, éd. Revue EPS. p. 185-207.

³ Crognier, L. & Féry, Y-A. (2005). Effect of tactical Initiative on Predicting Passing Shots in Tennis. In : *Applied cognitive psychology*, 19, 1-13.

⁴ Ripoll, H (1999). Développement de la perception visuelle. In : *Développement psychomoteur de l'enfant* (sous la direction de I.Olivier et H.Ripoll). Paris : éd.Revue EPS. p.207.

⁵ Borne, B. (1973). La Conception novatrice de Gilbert Omnes. In : *Revue EPS*, 121, 82

⁶ Louis, E. (1996). Construire des situations d'apprentissage. In : *Revue EPS*, 257, 15-17.

⁷ Collignon, C. (1987). Tennis. Se transformer au collège. In : *Spirales*, 1 (Lyon).

⁸ Dugal, J. (1991). Analyse et traitement didactique des APS. In : *Revue EPS*, 230, 25-28

⁹ Letort, O. (2005). *Tennis cooleurs, formation, apprentissage, compétition*. Champagnole: Imprimerie Béra.

« Il était très, très fort, il prenait la balle très tôt...il avait un coup d'œil, il prenait la balle très tôt, il mettait très vite l'adversaire en difficulté...il était très, très fort...il avait tout, il avait appris tout, tout seul. » (Joueuse, 89 ans)

Dextérité, précision, lecture de trajectoires, coordination œil-main, toutes les occasions sont bonnes pour développer ces qualités. Jeux de balles, ballons, jeux traditionnels, jeux d'adresse, tous contribuent au-delà de leur fascination et émotions à rendre les joueurs plus à l'aise dans un environnement spatio-temporel incertain.

Savoir traiter des informations et pensée créatrice

Anticiper l'événement ou décoder des signes précurseurs permet de déclencher plus vite le processus cognitif de cadrage puis de résolution du problème. Capacité qui distingue le joueur expert du joueur débutant (Van Daele & Carpinelli¹, 1996 ; Crognier², 2003). De là à trouver immédiatement une solution dans un répertoire bien organisé, comme on trouve un mot dans le dictionnaire, il y a un pas. (Lestienne & Gurfinkel³, 1997).

En tennis comme dans beaucoup d'autres domaines, il y a certaines « règles » de fonctionnement qui conditionnent et dirigent l'activité. En agissant on enregistre et met en mémoire quantité de perceptions et d'informations d'ordre visuel, auditif, tactile, proprioceptif, affectif, etc. Les informations recueillies, enregistrées et remaniées, en cours d'action ou lors de la perception des résultats obtenus, amènent à confirmer ou infirmer les hypothèses, à les maintenir ou à les modifier (Hennemann & Keller⁴, 1983 ; Goulet, Bard & Fleury⁵, 1992).

De cet ensemble d'informations et hypothèses, à partir d'expériences multiples, émergent peu à peu des savoirs cognitifs et des savoir-faire moteurs qui sont d'abord globalisés pour devenir de plus en plus détaillés et précis (Requin⁶, 1980 ; Ripoll⁷, 1985 ;

¹ Van Daele, A. & Carpinelli, F. (1996). Anticipation de l'action et anticipation du processus : l'influence de la situation, in *La gestion du temps dans les environnements dynamiques* (Sous la direction de Cellier, J.-M., De Keyser, V. et Valot, C.). Paris : Presses Universitaires de France. p.200-220.

² Crognier, L. (2003) Conditions d'expression et rôle des connaissances tactiques dans l'anticipation des trajectoires de balles au tennis. Thèse de doctorat en STAPS, Université de Paris 5 Descartes.

³ Lestienne, F.G & Gurfinkel, V.S (1997). Réflexions sur le concept de représentation interne : le contrôle du mouvement et de l'attitude posturale. In : *Les Neurosciences et la philosophie de l'action*. (Sous la direction de J.L.Petit).Paris : Vrin. p.177-198.

⁴ Hennemann, M-C. & Keller, D. (1983). Le Comportement préparatoire dans l'exécution d'un geste sportif : le retour de service au tennis. In : *Motricité Humaine, 1*, 45-49

⁵ Goulet, C., Bard, C. & Fleury, M. (1992). Les Exigences attentionnelles de la préparation au retour de service. In : *Canadian Journal of Sports Sciences*, 17-2, 98-103.

⁶ Requin, J. (1980). L'Anticipation de l'action : les ajustements préparatoires à l'exécution du mouvement in *Anticipation et comportement*. Paris : CNRS, p.261-333.

⁷ Ripoll, H. (1985). L'Exploration visuelle du sportif en action. In : *Culture technique, 13*, (janvier 1985), 94-99.

Farrow & Abernethy¹, 2003). C'est un phénomène complexe, où la perception et l'observation jouent un rôle essentiel. Il est clair, en effet, que l'efficacité de la préparation du déplacement, de la frappe et du remplacement, tout comme celle du placement est fonction de leur précocité. D'où la nécessité, pour le joueur, d'avoir des références. La prise d'information représente donc une étape importante (Crognier², 2005). Plus le jugement sera rapide et juste ? plus l'action qui suit sera efficace (Keller³, 1985).

« Celui qui court, il a besoin de savoir avant que l'autre tape, il a besoin au moment où l'autre amorce le geste, il faut qu'il ait bien photographié le geste inconsciemment. Je ne sais pas, ça se passe tout seul »
(Joueuse, 59 ans).

Faire progresser un joueur peut donc consister à l'aider à organiser sa perception, notamment en tenant compte de ses ressources dans le traitement des informations visuelles en fonction de la tâche à accomplir (Pinon⁴, 1987). Plus le joueur connaît les réalités du match, plus il en expérimente les structures et donc les signaux et plus la promptitude de ses interventions s'améliore. Le rôle de l'intervenant dans ce domaine est d'aider à l'interprétation des signaux au cours de situations aménagées ou de situations réelles de jeu (Ody⁵, 1983 ; 2002, Flotat, Gelebart & Keller⁶, 2002).

Les phénomènes perceptifs mis en jeu expliquent l'importance accordée par les joueurs de tennis à la concentration visuelle et mentale. La principale difficulté dans l'apprentissage du tennis consiste à gérer la vitesse de la balle dans un espace délimité, d'où l'intérêt de solliciter le « coup d'œil » comme principe de fonctionnement de formation. Il ne faut pas hésiter dès le début à faire pratiquer des volées simples d'interception avec pour seul objectif celui d'opposer la raquette à la trajectoire de la balle, tâche type d'anticipation coïncidence (Letort⁷, 2005).

Savoir jouer au tennis demande aussi une appréhension du rapport de forces et une analyse exacte de la situation en cours pour gérer au mieux le bagage technique dont dispose le joueur. On peut distinguer des situations d'attaque, neutres ou d'équilibre, et des

¹ Farrow, D. & Abernethy, B. (2003). Do expertise and the degree of perception – Action coupling affect natural anticipatory performance? In : *Perception*, 32, 1127-1139.

² Crognier, L. (2005) L'Anticipation : un facteur négligé de l'entraînement. In : *La Lettre du club fédéral des enseignants professionnels*, 34, 1-2.

³ Keller, D. (1985). Comportement préparatoire et adaptation au tennis. In : *Revue STAPS*, 1, 6, 57-63.

⁴ Pinon, B. (1987). L'Analyse de la tâche. In *Éléments pour la formation du joueur* (sous la direction du collectif tennis de l'association des enseignants d'EPS). Paris : éd. Association EPS. p.26-32.

⁵ Ody, J. (1985). La Préaction en tennis. In : *Motricité humaine*, 2, 59-65.

⁶ Flotat, J-C. , Gelebart, E. & Keller, D. (2002). Regarde ta balle. In : *Revue EPS*, 293, 65-70.

⁷ Letort, O. (2005). *Tennis cooleurs, formation, apprentissage, compétition*. Op.Cit. Champagnole : Imprimerie Béra.

situations de défense. Pour améliorer les qualités tactiques et stratégiques d'un joueur, il est bon de faire varier ces situations dans des rapports de force changeants. Il s'agit ici de faire comprendre au joueur la nécessité de voir et comprendre ce qui se passe, d'analyser et de s'adapter pour trouver rationnellement des solutions de placements, déplacements, frappe, déplacements. Une pratique fréquente de la compétition et un entraînement méthodique permettent d'exploiter au mieux les situations offertes par la situation de jeu et doivent déboucher sur une pensée créatrice. Cette pensée créatrice, tout comme la pensée tactique, que ce soit en attaque ou en défense, ne pourra prendre corps qu'en référence aux niveaux des adversaires. Ce qui fait qu'aucune partie de tennis ne ressemble à une autre, et qu'il existe toujours une possibilité jusqu'à la dernière balle de renverser un rapport de force défavorable.

« Cochet, Cochet lui il avait une chose, c'est qu'il prenait la balle beaucoup plus tôt que tous les autres, alors il était assez déconcertant...c'est pour ça qu'il est arrivé n°1 mondial. C'était un jeu créatif, et tout l'art du tennis c'est d'envoyer la balle à un endroit ou l'autre ne l'attend pas. Et Cochet était tout à fait comme ça. C'était le génie du tennis, Cochet. » (Joueur, 85 ans).

Apprendre à distinguer et interpréter

Dans la réalisation d'un geste, il faut tenir compte des informations dont le joueur dispose pour prendre une décision. Ces ressources sont relatives au traitement de l'information dans les différents paramètres de la tâche à résoudre. Pour gagner le point le joueur est conduit à attaquer la cible adverse tout en défendant sa propre cible, et il doit résoudre à chaque frappe cette alternative tactique : produire un coup gagnant ou renvoyer pour gagner l'échange et attendre soit une faute directe ou une occasion plus favorable. Ce choix dépend de la pression temporelle, définie comme le rapport entre le temps accordé par le coup de l'adversaire et les possibilités de réponse (Leveau¹, 2000). La combinaison des alternatives tactiques et la pression temporelle constituent la contrainte fondamentale de l'activité perceptive et décisionnelle. La théorie de l'information dans les apprentissages moteurs considère que le mouvement est perçu comme étant seulement le résultat final d'une chaîne complexe d'activités de traitement de l'information. Elle n'est pas une théorie psychologique au sens d'un modèle explicatif, mais un langage cohérent permettant la compréhension de certains processus. L'intérêt de cette théorie, élaborée par Shannon est d'avoir apporté des éléments pour expliquer que l'homme « traite » au niveau sensoriel et

¹ Leveau, C. (2000). Notion de pression temporelle dans la relation duelle : un exemple en badminton. In : *Dossier EPS*, 53, (Sports de raquettes, entre pratiques et théories). Paris: éd.Revue EPS, p.77-88.

cortical quantité d'informations (Shannon¹, 1948). L'apprentissage s'avère un traitement spécifique de l'information qui permet une diminution de l'écart entre le résultat escompté et le résultat réel. Il consiste à percevoir ce qui est utile à l'action considérée et à relier la réponse la plus appropriée avec le signal le plus signifiant. Le geste est considéré comme l'aboutissement de toute une suite d'opérations mentales qui vont déterminer sa validité, sa réussite. Ainsi si nous observons l'activité d'un joueur de tennis effectuant un « *passing-shot* » efficace, on peut penser que cette habileté a été réalisée parce que le joueur a bien fléchi les jambes, bien orienté ses appuis, bien armé sa raquette ; c'est alors rechercher les causes dans l'organisation extérieure du geste, laquelle ne prend pas en compte les facteurs perceptifs qui ont eu une incidence sur le comportement observé. Or, le joueur, au moment où son adversaire frappe la balle, a déjà recueilli des informations : sa position sur le court, la préparation de son geste, la position générale de son corps, le bruit de la balle, sa trajectoire, sa vitesse, éventuellement sa rotation. Ces renseignements, rapidement captés et analysés, lui ont permis d'anticiper le coup adverse, de se déplacer vers la trajectoire de la balle, et de réaliser la frappe au moment optimal. Dans un temps extrêmement court, il a choisi, parmi toutes les possibilités, le coup jugé le plus efficace.

« *Ce qui est important, c'est la vitesse de réaction, et ça c'est une qualité.* » (Joueuse, 48 ans).

Au stade perceptif, le joueur perçoit donc son corps et l'espace d'action dans lequel il est engagé. Le système sensoriel analyse l'information qui lui parvient : la balle arrive dans telle direction, avec tel effet. Il est bien évident à ce stade, que l'estimation dépendra du niveau d'expertise du sujet et de la difficulté de la tâche. L'estimation sera d'autant plus difficile que la trajectoire de la balle sera imprévisible ou rapide. Les qualités mentales requises dans cette anticipation perceptive sont l'identification et l'interprétation. L'identification et l'interprétation de la trajectoire d'une balle se fondent sur la comparaison entre les informations du moment et la représentation des mêmes données ou des données comparables conservées en mémoire et recueillies dans des situations similaires. Le nombre et la nature des expériences antérieures déterminent le cadre de référence. Ainsi lors d'une tentative de lob, le joueur expérimenté peut quitter la balle des yeux ; estimant le point de chute probable, se retourner, se déplacer en fond de court, regarder à nouveau la balle et la frapper.

¹ Shannon, C. (1948). A mathematical Theory of communication. In: *Bell system technical Journal*, 17, 379-423.

Pour décoder les informations, il s'agit d'extraire de l'information pour en donner une signification. On parle de « lire » le jeu adverse mais le terme « décoder » semble plus approprié car le joueur, en fonction de son vécu, donne du sens à la situation qu'il vit. L'œil est donc le premier concerné par le jeu, et les joueurs experts interrogés ne s'y sont pas trompés. L'analyse de la prospection visuelle peut amener à mieux comprendre les modes d'organisation et les stratégies utilisées par le sujet pour maximiser le rendement de ses processus perceptifs.

Pour l'intervenant, il s'agit de comprendre comment les apprenants s'informent avant de faire un choix tactique et d'autre part quelles sont les caractéristiques de l'évolution des stratégies exploratoires visuelles avec le niveau de maturité et de pratique des sujets (Letort¹, 2005, op.cit.).

Pour une éducation à l'observation

Comment mieux appréhender la notion d'observation pour l'apprenant et prendre en compte les différentes procédures pour analyser les indicateurs pertinents pour son apprentissage ? Empiriquement, des éducateurs sportifs avaient souligné en leur temps cet aspect fondamental dans l'apprentissage des techniques sportives :

« L'observation présuppose une éducation du regard. Savoir concentrer son attention, tour à tour sur l'ensemble et le détail du geste réalisé permet de s'imprégner davantage d'une image. C'est grâce à une perception exacte de ce que l'on voit et à une aptitude particulière du corps qu'on peut immédiatement imiter. » (Baquet², 1942, p.31)

Pour identifier et choisir des faits, construire des réseaux de signification qui rendent compte de ce qui se passe dans la situation d'apprentissage, il convient d'utiliser des outils d'observation. L'enjeu de l'observation se trouve à l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage. Il place l'apprenant en position de pouvoir cerner l'origine des problèmes rencontrés et donner du sens à son action (Piéron & Cloes³, 2004). Autrement dit, observer est à la fois un instrument d'analyse de pratiques et une stratégie éducative pour l'enseignant tout en étant un enjeu de savoir pour l'apprenant, par la mise en place de dispositifs ayant pour but de transformer des pratiques en savoirs selon un

¹ Letort, O. (2005) *Tennis cooleurs, formation, apprentissage, compétition*. Champagnole : Imprimerie Béra. Op. cité, p.205.

² Baquet, M. (1942). *Education sportive, initiation et entraînement*. Paris : Godin (Réédition, L'Harmattan).p. 31

³ Piéron, M. & Cloes, M. (2004). Observer pour favoriser l'apprentissage et l'éducation. In : *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (Sous la dir.de Gh.Carlier). Montpellier : éd.AFRAPS, p.75-84.

processus d'autoformation. Comme nous l'indique le témoignage de ce joueur, la découverte empirique du savoir observer peut s'avérer primordial :

« Pour moi il y a deux points d'observation intéressants : soit derrière le joueur, soit sur le côté. Si je me place sur le côté, je le regarde taper la balle, je vois exactement à quel moment la balle va frapper sa raquette ou réciproquement et ça permet de bien saisir le mouvement ; et alors, en même temps on voit la position des jambes, on voit le regard du joueur. Alors par contre, quand on se met derrière c'est un peu différent, c'est plutôt son déplacement qu'on surveille, latéral et puis d'arrière en avant. Et puis voir sa rotation du buste. Bon alors, il faut être extrêmement organisé pour bien observer. Il ne faut pas se dire je vais observer tout ce que fait le joueur, non ! Il faut se dire, bien voilà, ce jour-là, ce joueur-là je vais regarder son revers par exemple et on ne regarde que ça, ou alors le service ou alors le coup droit, et finalement on arrive à se construire une façon de jouer, hein c'est vrai ! »
(Joueur, 70 ans).

Dès le début de l'apprentissage, il faut amener l'apprenant à s'informer sur soi et sur les autres en regardant jouer, en éprouvant certaines sensations générales comme, par exemple, la décontraction ou l'équilibre et en portant son attention sur diverses perceptions se rapportant à son propre corps, à la raquette, à la balle, aux conditions de jeu, ainsi qu'aux résultats obtenus. L'observation permet en outre la comparaison d'un geste à un autre, d'un joueur ou d'un champion à un autre. Il faut tenir compte aussi du fait que l'expert et l'adulte ont la capacité d'enregistrer et traiter beaucoup plus de signaux que l'enfant et le débutant (Durand¹, 1987).

Le rôle de l'intervenant sera d'orienter l'attention de l'observateur vers des catégories de comportements précisées avant l'observation. En effet, lorsque l'on regarde quelqu'un jouer, on peut toujours tirer des conclusions sur sa technique, son jeu, ses qualités physiques, son mental. Mais, cela ne s'opère pas toujours de manière objective. Le sens d'un comportement ne peut être connu qu'en le replaçant dans son contexte, en tenant compte des intentions qui en sont à l'origine, et de sa fonction dans un enchaînement d'actes et de réactions (Monteil², 1993). Les relations de cause à effet sont établies en tenant compte des conditions d'environnement changeantes. Certaines balles que l'on doit retourner sont, selon leur vitesse, leur éloignement, leur placement ou leurs effets, plus difficiles à retourner que d'autres. L'affinement de cette observation peut s'opérer à l'aide

¹ Durand, M. (1987). Performances motrices et traitement de l'information chez l'enfant in *l'Enfant et le sport*, Paris : Presses Universitaires de France, p. 141-158

² Monteil, J-M. (1993). *Soi et le contexte*. Paris : Armand Colin.

de grilles d'observation, à partir de situations spécialement aménagées (Moinard & Mareau,¹ 1987 ; Amicale ENSEP², 1978).

L'observation systématique peut s'appuyer sur une liste d'indicateurs fixés à l'avance : indicateurs retenus sur la base de leur fréquence d'apparition ou, au contraire de leur rareté d'apparition. Retenus pour leur importance présumée, en fonction d'observations empiriques au départ, ils sont peu à peu identifiés, sélectionnés et la liste en est remaniée. C'est un guide d'analyse. On peut pointer l'endroit où les balles sont frappées et faire un diagnostic sur la capacité du joueur à avancer dans le terrain. Il est possible de faire un calcul de pourcentage de frappes à l'intérieur du terrain (attitude offensive) et de frappes à l'extérieur du terrain (attitude défensive). On peut aussi pointer les endroits de frappe en fonction du rebond de la balle (soit avant le sommet, au sommet ou bien plus tardivement dans la phase descendante), ou bien la hauteur des plans de frappe à partir d'une silhouette (Delgery & Vo1³, 1998). Ce sont des indicateurs qui permettent de lire, de décoder une situation, les séquences qui ont conduit à la réussite ou à l'échec selon une situation donnée.

Par le guide d'analyse, on reconstitue l'enchaînement des échanges et des comportements. C'est un moyen pour l'apprenant d'acquérir des notions générales se rapportant à l'analyse des situations de jeu ainsi qu'à l'exécution de ses coups. Cela doit l'amener à « lire » les signes qui s'y rapportent, de manière plus efficace et de plus en plus tôt.

« Dans le domaine visuel, percevoir impose de décoder, d'ordonner différentes perceptions et d'organiser des informations [...] Cette analyse est nécessairement référée à des éléments stables comme le terrain, les buts et d'autres éléments que le joueur ordonne. La signification attribuée aux perceptions est en liaison directe avec le rapport de forces, la logique du jeu, les règles d'action... » (Grehaigne⁴, 1999)

Le recours à l'auto-observation, comparé avec l'observation d'un tiers peut s'avérer efficace. Il s'agit de comparer les critères pris par l'apprenant et celui de l'observateur (Laffont⁵, 1994). La difficulté réside dans le fait que certains sujets sont incapables de

¹ Moinard, C. & Mareau, M. (1987). Accéder à la construction du point : utilisation des espaces de jeu. In *La formation du joueur*, éd. AEEPS. p.99-112.

² Amicale ENSEP (1978). L'Observation. In : *numéro spécial tennis*. Edition Amicale ENSEP. p.23-31

³ Delgery, JM & Vo1, F. (1998). *Tennis l'enseignement*. Paris : Les éditions du Plaisancier.

⁴ Grehaigne, J-F (1999). *L'Enseignement des sports collectifs à l'école*. Bruxelles : éd. de Boeck. p.43

⁵ Laffont, L. (1994). *Modalités sociales d'acquisition d'habiletés motrices complexes. Rôles de la démonstration explicitée et d'autres procédures de guidage selon la nature des habiletés*. Thèse de doctorat. Université de Paris 5, René Descartes.

communiquer leur expérience, par impossibilité de verbaliser des opérations le plus souvent d'ordre procédural (Bruner¹, 1983).

Développement des capacités d'observation et d'une attitude adaptative dans un environnement instable.

	Conception techno-centrée	Conception autoformatrice
CONCEPTION GLOBALE D'UN APPRENTISSAGE DANS UN ENVIRONNEMENT INSTABLE	<ul style="list-style-type: none"> - Conception jugée en référence à un modèle, souvent celui du haut niveau. - Reproduire des mouvements selon certaines conditions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conception jugée en fonction de l'adaptation à des conditions sans cesse changeantes. - On apprend à observer et à comprendre les logiques motrices dans leur complexité - Les réponses motrices sont à analyser selon la situation de référence.

L'apprenant doit comprendre par l'observation que stratégie, tactique et technique sont des notions que l'on peut distinguer théoriquement, mais qui en pratique sont étroitement interdépendantes. Dans une situation donnée, il s'agit de savoir ce que l'on peut faire, ce que l'on veut faire avant de se demander comment le faire. Ainsi comme le proposent Eric Louis ou Alain Pizzinato, on peut observer des rôles socio-moteurs en tennis ; l'attaque, la défense, la contre-attaque en fonction des actions et réactions de l'adversaire pour apprendre à se situer (Louis², 1992 ; Pizzinato³, 1993).

Apprendre à observer efficacement en tennis, c'est adopter une démarche rationnelle, c'est-à-dire diminuer la part du hasard. Mais cet auto apprentissage nécessite une double compétence : être à la fois détaché du sujet observé en se refusant tout jugement et comprendre la logique du joueur observé :

« Appris ? Je ne peux pas te dire que j'ai appris. J'aime beaucoup regarder le tennis.... J'aime bien analyser, je regarde. J'analyse...moi, quand je vais voir une partie ce n'est pas pour le score, c'est pour voir comment ils jouent techniquement, et après pour voir comment ils mènent leur partie. Parce que c'est quand même...comment ils gèrent mentalement, ça, ça m'attire beaucoup. Il n'y aurait pas cet aspect-là, je ne sais pas si le tennis m'amuserait autant. C'est la richesse de ce jeu. » (Joueuse, 58 ans, a commencé tard).

¹ Bruner, J. (1983). *Le Développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.

² Louis, E. (1992). Un Référentiel de travail en seconde. In : *Revue EPS*, 233, 50-54

³ Pizzinato, A. (1993). Le Rapport de force, évaluation et stratégie de formation. In : *Revue EPS*, 242, 68-71

L'estime de soi : une qualité nécessaire pour atteindre ses objectifs

Chacun de nous possède des ressources mentales permettant de surmonter épreuves et difficultés de la vie. Avoir une bonne estime de soi, c'est pouvoir répondre à ses attentes, à ses objectifs et utiliser les moyens pour les atteindre. Nous l'avons vu dans l'évocation des parcours des joueurs, avoir une bonne estime de soi, c'est être conscient de ses forces et de ses vulnérabilités, s'accepter soi-même sans mettre en danger son intégrité et identité. Pour bâtir et renforcer cette estime de soi, il faut sans cesse gérer ses limites, accepter la défaite ou l'idée de ne pas réussir tout de suite, et en même temps acquérir de la confiance par des retours positifs en prenant conscience d'une meilleure maîtrise ou de progrès par un sentiment d'efficacité. Cela signifie être conscient de ses forces et de ses vulnérabilités, cela veut dire assumer ses responsabilités, s'affirmer, savoir répondre à ses besoins. Cela s'acquiert par un sentiment de sécurité, un sentiment d'identité, d'appartenance sociale (être reconnu et valorisé).

« Le tennis, je trouve que c'est énorme...la gestion de soi...je suis quelqu'un d'assez introverti, tu vois, et c'est quelque chose que j'avais du mal à gérer » (Joueuse, 31 ans)

Le contrôle de soi et la gestion de ses émotions

La dimension du mental en tennis est importante (Poilvez¹, 1996). Pour une plus grande maîtrise du jeu, les joueurs doivent s'efforcer de réguler leurs émotions et le stress lié à l'enjeu de la partie, d'entretenir leur motivation, voire leur habileté relationnelle. C'est le « *jeu intérieur* », pour reprendre la formule de Timothy Gallwey, qui se joue dans l'esprit du joueur (Gallwey², 1974). La perte de concentration, la nervosité, le manque de confiance en soi sont autant d'obstacles à la performance et à la poursuite de l'activité. Certains joueurs se « battent tout seul » : à l'entraînement « *je joue très bien mais en compétition il n'y a plus personne* », ils connaissent alors le phénomène du « *petit bras* ». Pour être efficace, le joueur doit rester toujours positif et confiant, ce qui suppose une estime de soi, une sérénité, de la motivation, de l'enthousiasme, du courage, de l'audace, de la détermination et de la concentration. De nombreuses techniques existent pour développer et travailler ces qualités psychologiques fondées sur l'imagerie mentale, la relaxation, la sophrologie, la récupération mentale, la PNL (Programmation neuro-

¹ Poilvez, A. (1996). *Tennis et mental*. Paris: Chiron.

² Gallwey, T. (1974). *The Inner game*. New York: Random House.

linguistique), etc. (Girod, 1999¹ ; Le Deuff², 2002).

Différentes techniques ou « trucs » peuvent aider le joueur pour se « relaxer » et se concentrer entre deux points ou à un changement de jeu. Se relaxer en éliminant la tension acquise pendant le point ; souffler profondément par le ventre, prendre son temps en respectant un rituel comme par exemple faire rebondir la balle avant de servir ; ou se balancer en retour. Le temps entre les points peut aussi être mis à profit pour gêner l'adversaire : accélérer le rythme quand il est dans une mauvaise passe ; casser le rythme quand l'adversaire prend l'ascendant en prenant son temps. Aux changements de côté, il faut à la fois faire le vide dans l'esprit (se mettre la tête dans une serviette), et réfléchir à ce qui s'est passé et ce qui devra se passer de manière positive. Avoir une attitude positive, c'est rechercher plutôt qu'éviter, par exemple chercher à mettre la balle dans le carré de service plutôt qu'éviter de faire une double faute.

Comme le faisaient remarquer les joueurs de tennis interrogés, rien ne remplace les expériences éprouvées individuellement dans la compétition, les sensations et visualisations fugaces, entrecoupées de périodes de concentration intense (Withmore³, 1998). C'est une suite d'excitation, de tension, d'appréhension que le joueur doit apprendre à gérer. Le jeu et l'entraînement consistent à découvrir et à développer les potentialités et compétences de chacun en envisageant l'acquisition de « trucs » ou techniques particulières, selon la nature psychologique et les objectifs visés.

« Il y a toujours en tennis un mental hyper important. Je suis plus de l'intérieur. Je me suis servie de la théorie pour me l'appliquer et pour essayer de sentir les choses ...une concentration...de croire en soi...que l'on se fasse violence...j'aime bien me faire plaisir. » (Joueuse, 36 ans)

Ce qui permet de tirer du jeu, plaisir et bénéfice personnel, notamment dans l'accomplissement de soi, c'est la possibilité de faire un retour sur soi. Ce retour rend possible la révélation de son caractère, la connaissance de ses potentialités qui s'affirment et éclatent à la surface de la conscience. C'est une formation mentale utile et transférable pour ceux qui cherchent à atteindre des objectifs et réaliser des performances dans les études, en entreprise, et dans son développement personnel.

« Ça m'a appris à me battre aussi, à avoir un peu plus confiance en moi. Ça me sert encore maintenant pour mes études, gérer le stress. » (Joueuse, 26 ans)

¹ Girod, A. (1999). *PNL et performance sportive: un mental pour gagner*. Paris : Amphora.

² Le Deuff, H. (2002). *Entraînement mental du sportif*. Paris : Amphora.

³ Withmore, J & J. (1998). *Mind games. Mental fitness for tennis*. Shaftesbury: The old School House.

6.1.4 ENCOURAGER UNE ÉDUCABILITÉ SOCIALE

Apprendre en interaction

Pour Vigotsky, la pensée et la conscience résultent en grande partie des activités réalisées par le sujet en interaction avec ses proches. De nombreux instruments de développement psychologique ne sont accessibles que dans le cadre de communication et de collaboration avec autrui, dans des apprentissages vicariants (Bronckart & Schneuly¹, 1985). Wallon a aussi montré comment l'imitation participait à la constitution des fonctions mentales supérieures (Wallon², 1970). En fait ce sont surtout les travaux de Bandura qui sont à l'origine de la théorie de « l'apprentissage social ». Processus qui n'est pas confiné aux structures éducatives, mais concerne de multiples situations de la vie quotidienne (Bandura³, 1986). Le terme d'apprentissage « socio-cognitif » désigne les procédures qui ont leur source dans l'entourage de l'individu (Johnson & Johnson⁴, 1990). Nous avons vu dans l'analyse des parcours de tennis, l'importance des apprentissages imitatifs, résultant de l'observation des autres joueurs :

« J'ai appris beaucoup en regardant beaucoup...Des heures, des heures, je ne bougeais pas, je regardais bien. Et c'est comme ça que j'ai appris la technique, en regardant, comment les joueurs jouaient, comment ils se préparaient. Et puis aussitôt après, j'allais tout de suite au mur pratiquer ce que j'avais vu... Apprendre à observer, et j'imité tout de suite, j'essaie de faire pareil, et ça, ça me motivait. C'est une motivation très, très grande. » (Joueur, 36 ans)

En liaison avec Fayda Wynnkamen, les travaux de Lucille Lafont, ont bien analysé ces processus et leur intérêt pour une intervention en milieu sportif ou en éducation physique (Wynnkamen⁵, 1990 ; Lafont, 1994⁶). Cependant l'étude des correspondances les plus favorables entre composantes des techniques corporelles et procédures de guidage des techniques d'intervention reste encore très largement à développer (Lafont & Bouthier⁷, 2003).

¹ Cronckart, J-P, Scheuly, B. (1985). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

² Wallon, H. (1970). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion (1^{ère} édition, 1942).

³ Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice Hall.

⁴ Johnson, D. & Johnson, R. (1990). Social skills for successful Group work. In *Educationnal Leadership*, 47, 29-33.

⁵ Wynnkamen, F (1990). *Apprendre en imitant*. Paris: Presses Universitaires de France.

⁶ Lafont, L. (1994). *Modalités sociales d'acquisition d'habiletés motrices complexes*. Thèse non publiée. Psychologie. Université Paris 5, René Descartes.

⁷ Lafont, L. & Bouthier, D. (2003) Techniques corporelles et techniques d'intervention, enjeux et usages en didactique de l'EPS ; In *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner* (sous la direction de G.Carlier), Montpellier : éd. AFRAPS. p.85-98.

Communiquer et échanger ses savoirs

On apprend rarement seul. L'apprenant engagé dans un apprentissage autodéterminé fait souvent appel à de multiples personnes ressources ou bénéficie de rencontres ou d'événements marquants pour apprendre. Un apprentissage suppose une relation satisfaisante à l'égard du milieu familial, à l'égard du milieu social en général.

« Le tennis m'a apporté beaucoup en matière de relations, de relations d'amitié, amicales, d'amitié...qui peuvent naître entre les gens qui ont la même passion, et ça c'est quelque chose qui a compté beaucoup pour moi, parce que je suis très sensible à cet aspect des choses...j'ai toujours beaucoup aimé ce plaisir de retrouver des gens qui ont fait la même chose ensemble, parce que l'on aime ça, et ça c'est vrai que cela a énormément compté...d'où mon entêtement de continuer à jouer au tennis » (Joueur, 77 ans).

Le processus de formation s'organise autour d'un questionnement individuel, mais aussi collectif, sur les expériences vécues et partagées (Meard¹, 1987 ; Durand², 2005). Ce sont des échanges au sein d'une classe, ou d'une association au service d'un objectif commun : accroître une maîtrise technique, préparer une rencontre, assurer un changement de classement, etc. C'est parfois, la mise en réseau des compétences, des savoirs au service d'un objectif commun ou solidaire (Petervalfi & Adamczewski³, 1985).

« S'encourager entre nous, dans les championnats par équipe s'encourager, on s'arbitre, on se motive...c'est important, si j'étais tout seul, tout seul, je sais que je m'accrocherais moins... » (Joueur, 52 ans).

Partager une culture commune : savoir communiquer

L'observation de l'analyse des récits de vie montre que la pratique du tennis est sous tendue par des valeurs communes constitutives d'une culture sportive. Tout d'abord un sens de l'effort individuel pour atteindre un but fixé. Ce qui impose automatiquement un travail de perfectionnement aussi bien au niveau physique, technique qu'intellectuel et psychologique. Puis, c'est l'acquisition d'un art de l'affrontement qui permet de mieux se connaître, de mieux mesurer ses qualités. Connaissance de soi-même, besoin de se mesurer avec ses semblables, désir de se dépasser sont autant d'éléments pour acquérir une confiance en soi tout en respectant son adversaire. Enfin, c'est un apprentissage à une vie collective au sein de l'équipe, du groupe, du club, par le développement de la personnalité au travers des échanges de valeurs.

¹ Meard, J.A. (1987) La co-évaluation en EPS ; Innovation ou gadget pédagogique ? In : *Revue EPS*, 207, 41-44.

² Durand, C. (2005) Escalade et roller : interagir en classe pour apprendre. In : *Revue Hyper*, 229, 2-7.

³ Petervalfi, B. & Adamczewski, G. (1985). *Les Possibilités d'entraide pédagogique*. Paris : éd. Inrp.

« Au niveau du sport en lui-même, j'avais déjà un esprit sportif. Mais dans le tennis, j'ai appris le relationnel, et puis surtout l'esprit d'équipe que je n'avais pas avant. Parce que j'étais vraiment très individualiste. ...Alors que là, dans le tennis, tu n'es jamais tout seul, tu as toujours quelqu'un qui t'encourage. » (Joueuse, 47 ans).

A l'école comme dans le milieu sportif, il est temps d'arrêter de parler des « valeurs du sport » comme si elles allaient de soi et étaient acquises à jamais ; la pratique sportive est un outil de développement personnel. Comme tous les outils, il n'est ni bon ni mauvais en soi, c'est notre rapport au sport qui peut l'être. Ces valeurs doivent faire l'objet d'un apprentissage. Notre approche est de parler de morale sans faire la morale, de faire rêver sans tromper, et un beau parcours n'est pas incompatible avec le respect de l'autre. Le fair-play suppose une force mentale (Ducasse & Chamaladis¹, 2004).

« Alors que nous c'est plus ludique si tu veux...c'est un sport qui est vraiment, on mange après, on discute, on se raconte notre partie...Il y a des connaissances, des gens qui sont intéressants...Oui, c'est ça...je pense que c'est un plaisir, et quand le mec aussi te regarde, c'est là la convivialité...tu fais une partie de tennis avec un mec que tu aimes bien et qui est comme toi. » (Joueur, 67 ans)

Tout éducateur sportif, animateur ou enseignant d'éducation physique doit donc arriver à dégager par quel processus l'éducation sportive peut aider à l'autoformation de l'individu avec une éthique de l'action.

Pour une éducatibilité sociale

Parallèlement aux avancées en psychologie expérimentale et en psychologie sociale, les théories cognitivistes ont transformé nos conceptions sur les phénomènes de transmission et de communication. Pour les psychologues sociaux, dans la lignée des travaux théoriques de Vigotsky les représentations mentales, plus spécifiquement les représentations sociales ne sont que le reflet de nos interactions avec l'environnement et nous fournissent une grille, consciente et inconsciente de lecture de la réalité (Piard², 1993). Nous avons vu dans l'observation des parcours de tennis, que la référence au milieu familial, aux valeurs communes de l'équipe, aux modèles du club, du groupe des joueurs classés, avait une résonance particulière.

« Ça s'apprend en groupe, enfin pour moi. Vraiment l'aspect associatif dans le sport je trouve ça super intéressant. C'est le truc qui fait bouger ...C'est l'obligation de créer des liens...C'est de la relation sociale avant tout. C'est le phénomène de groupe face aux manifestations sportives, pouvoir

¹ Ducasse, F. & Chamaladis, M. (2004). *Champion dans la tête*. Paris : Editions de l'homme.

² Piard, C. (1993). Les concepts du socio-cognitivism. In *Enseigner l'Education physique* (sous la direction de G. Bui-Xuan & J. Gleyse). Clermont-Ferrand : éd. AFRAPS.

discuter encore du groupe, d'un match ou d'un truc, ce sont des sensations réellement fortes quand soit on gagne ou quand on perd. C'est en regardant les autres, ...Communiquer, échanger pour mieux progresser... c'est se retrouver et partager des sensations avec les autres. Pour moi, le sport c'est l'association. Ce sont des trucs, ce sont des émotions. Il y en a qui retrouve ça ailleurs. » (Joueuse, 20 ans)

Nous sommes passés en quelques décennies d'un modèle linéaire de la transmission d'une information par un émetteur doué d'intentions à un récepteur globalement passif, pour en arriver aujourd'hui à une conception plus dynamique. L'accent s'est déplacé d'une conception essentiellement transmissive vers une conception interactive dans le processus de communication. Les associations sportives peuvent être ainsi un lieu privilégié d'échanges de savoirs réciproques, comme l'ont bien montré l'observation des parcours de tennis. Ce sont des pratiques d'échanges, de coopération et d'apprentissage à la vie sociale via l'acquisition de valeurs inhérentes à la culture sportive : respecter l'autre, savoir communiquer et échanger (Callede et Augustin¹, 1995).

Ce qui renforce l'idée que l'acquisition d'un savoir est active et non une simple transmission. Le processus d'autoformation doit être perçu à partir de l'individu comme un engagement dans une relation d'ouverture, d'exposition et d'offre de sa propre expérience au regard et au bénéfice de l'autre.

Les mutations scientifiques et technologiques, les changements socio-économiques, nécessitent de s'adapter en permanence, plus ou moins consciemment, aux besoins de nouveaux modes de production combinant flexibilité organisationnelle et nouvelles technologies, selon une conception active de l'accès aux savoirs. L'autoformation peut être considérée comme un processus librement ordonné par l'individu lui-même, qui assimile des connaissances par les méthodes qu'il préfère, en fonction d'un projet personnel. Mais c'est aussi une attitude nécessaire pour s'adapter aux mutations sociales.

Le trait le plus frappant, au total, de l'évolution des recherches et des réflexions sur l'apprentissage, et aujourd'hui sur l'autoformation, demeure bien la profonde métamorphose des conceptions d'un sujet apprenant acteur dans une société éducative en mutation. Si la mise en avant actuelle des facteurs internes (conatifs et cognitifs) s'inscrit dans la grande vague des sciences humaines, il faut insister aussi sur les facteurs environnants et les mécanismes d'interactions, dans une perspective dynamique. Cela permet de s'interroger sur la manière la plus efficace pour intervenir au niveau de la relation pédagogique dans toutes les structures éducatives.

¹ Callède J.-P. & Augustin J.-P. (1995). *Sport, relations sociales et action collective*, (sous la dir. de). Talence : Ed. de la M.S.H.A.

6.1.5 INCITER A DONNER DU SENS A SES ACTIONS

Donner du sens à ses apprentissages

En EPS, comme dans l'ensemble du monde « école », le concept de « *rapport au savoir* », articulé à la question du sens est désormais d'usage courant et relève parfois d'un effet de mode.

Pourtant cette notion exige une analyse de son effet dans les pratiques éducatives (Bordes¹, 2006). Dans l'accompagnement à l'autoformation, la réflexivité et la production de sens personnel sont incontournables, et nécessitent un réel effort de clarification conceptuelle (Pain², 2000). On peut distinguer trois grandes dimensions méthodologiques pour accompagner l'autoformation : une dimension didactique, une dimension pratique des savoirs d'interaction, une dimension symbolique dans l'organisation de savoirs existentiels (Galvani³, 2001).

Donner du sens dans l'acquisition de savoirs formels par un entraînement mental

Souvent l'idée centrale des méthodes d'accompagnement de la dimension didactique et théorique de l'autoformation est inspirée de l'épistémologie génétique développée par Piaget et Wallon. Il s'agit de développer le raisonnement hypothético-déductif formel appliqué à l'analyse de l'expérience par un entraînement systématique et un soutien méthodologique. C'est une sollicitation et un accompagnement pour organiser et hiérarchiser l'acquisition et la production de savoirs, en proposant un entraînement aux démarches intellectuelles. Celui-ci se construit selon une recherche personnelle, selon plusieurs étapes empruntées à l'entraînement sportif permettant l'acquisition de différentes opérations intellectuelles (Chosson, 1975⁴ & 2002⁵, Dumazedier⁶, 1994). L'appellation « *entraînement mental* » est souvent source de malentendus philosophiques ou pédagogiques. Dans l'esprit de son initiateur, fondateur du mouvement d'éducation populaire « Peuple et Culture », il s'agit de relier sa propre expérience ressentie en tant que

¹ Bordes, P. (2006). Qu'est-ce que donner du sens aux apprentissages en EPS ? In : *Revue Hyper*, 232 (mars), 3-7.

² Pain, G. (2000). Plaidoyer pour une réactualisation du « sens commun ». In : *Dossier EPS*, 53 (*Sports de raquettes*). Paris : Editions Revues EPS. p.113-115

³ Galvani, P. (2001). Texte accessible en ligne : <http://membres.lycos.fr/autografgalvani2001.htm>

⁴ Chosson, J-F. (1975). *L'Entraînement mental*. Paris : éd. Seuil.

⁵ Chosson, J-F. (2002). *Pratiques de l'entraînement mental*. Paris : L'Harmattan.

⁶ Dumazedier, J. (1994). *La Méthode d'entraînement mental*. Lyon, éd.se former+.

sportif accompli, avec la pensée de Paul Valéry et les travaux d'Henri Wallon¹, 1945). L'entraînement sportif naît d'un désir d'action. L'entraînement est inséparable d'une recherche de la condition et de la forme. L'entraînement commence par une connaissance claire de ce que nous faisons dans et par l'action, non par une réflexion a priori. Puis le joueur expert décompose, puis analyse son propre mouvement, sa propre tactique. La pratique du mouvement suscite la théorie, celle-ci à son tour détermine la pratique. Il y a alternance de la pratique et de la théorie. L'entraînement montre des progrès mesurables. Le joueur dose les difficultés et montre qu'elles peuvent être surmontées. Un contrôle permanent des performances et de l'équilibre de l'athlète fait partie intégrante de la formation du sportif. L'entraînement, par son alternance de pratique et de théorie, de liberté et de contrainte, de décontraction et de concentration, mêle plaisir et effort et ravit celui qui s'y livre.

« C'est une culture intellectuelle de se battre...s'accrocher et respecter l'autre en même temps...avec des lois, des règles de sport...ça apprend à respecter des règles, respecter l'adversaire et puis, et puis se dépasser soi-même, c'est difficile...c'est une culture de compétition...je ne sais pas comment exprimer, mais c'est ça...ça t'apprend à te battre... » (Joueur, 52 ans)

Cet entraînement part des expériences de l'apprenant, et la production de savoir est l'aboutissement d'une réflexion organisant les liaisons entre son expérience vécue et les savoirs théoriques ou références savantes. A cette fin, plusieurs opérations logiques et mentales favorisent cette mise en relation et prise de conscience d'un sujet agissant intégré dans un environnement social. Il faut être ainsi capable d'identifier, énumérer, décrire les éléments de l'expérience vécue. Puis élaborer et vérifier des hypothèses pour répondre aux questions posées par l'expérience. Produire une synthèse des connaissances acquises dans le processus. Enfin revenir à la pratique avec une démarche construite de transformation évaluable.

« Le contrôle de ce stress, on l'apprend en faisant de la compétition...avec la gestion du stress, ça aide pas mal d'essayer de comprendre ...Il y a une mise en relation que l'on peut faire que par soi même. Ce n'est pas un objectif, c'est peut-être une volonté » (Joueuse, 20 ans).

Cette démarche est très proche de celles qui sont développées par Henri Desroches dans les formations universitaires (Desroches, 1990² ; Chartier & Lerbet³, 1993).

¹ Wallon, H. (1945). Opérations de représentation et de relations. In : *Les Origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.

² Desroches, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche*. Paris : les éditions ouvrières.

³ Chartier & Lerbet (1993). *La Formation par production de savoirs*. Paris : l'Harmattan.

L'intervenant devient un conseiller méthodologique qui aide les sujets à produire leurs savoirs, en organisant et en formalisant un processus de réflexion sur l'expérience, avec un entraînement aux démarches intellectuelles d'analyse fondées sur la méthode expérimentale. C'est une méthode dont l'objet essentiel est d'augmenter les moyens de réflexion et d'expression de chacun.

Faire émerger du sens dans la production de savoirs d'interaction

L'autoformation ne se limite pas aux savoirs formels. Elle est aussi constituée des savoirs d'expérience et d'interaction avec l'environnement physique et social. Les démarches d'exploration des savoirs d'interaction trouvent leurs origines dans l'ethnométhodologie et dans les arts de faire du quotidien (Certeau, 1990¹). La cible, c'est la prise de conscience et le développement d'une présence à l'acte, le développement d'une autoformation de l'agir (Charlot², 1997). Toutes les entrées sont possibles pour favoriser une telle démarche, mais elles doivent garder en horizon le sujet, en relation avec d'autres sujets, pris dans une dynamique du désir, parlant, agissant, se construisant dans une histoire, articulée sur celle de la famille, du groupe, de la société, engagé dans un monde où chaque individu occupe une position s'inscrivant dans des rapports sociaux (Rochex³, 1996 ; Charlot⁴, 1998). De multiples recherches contemporaines inspirées par les théories de Vigotsky ont montré que l'interaction sociale conduit les apprenants à bâtir de nouveaux instruments plus élaborés (Vygotski⁵, 1933). C'est la mise en synergie des pôles collectifs et individuels qui provoque l'apprentissage. C'est un apprentissage à une vie collective au sein de l'équipe, du groupe, du club, par le développement de la personnalité au travers des échanges. C'est l'art du vivre ensemble. C'est l'acquisition d'un art de l'entraînement qui permet de mieux se connaître, de mieux s'évaluer par la mesure de ses qualités.

« Ça fait partie de mon éducation ...c'est-à-dire que je ne suis pas toujours rigoureuse, loin de là...je peux être fainéante, je peux être...mais ça m'aide, justement, moi qui ne suis pas obligatoirement très rigoureuse ...je sais comment faire pour le redevenir...quelque part...Hep, je me lâche...puis je m'y remets... Et puis ce qu'il y a de super, c'est que...bon, on s'entend bien...et puis là aussi, c'est pareil...il y a une bonne ambiance ...on s'encourage bien...c'est,

¹ Certeau, M. (1990). *L'Invention du quotidien. Arts de faire*. Op.Cit. Paris : Gallimard.

² Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

³ Rochex, J-Y. (1996). Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui. In : *Revue EPS*, 262, 9-12

⁴ Charlot, B. (1998). La Revue EPS interroge le sociologue Bernard Charlot. *Revue EPS n°273*, p.9-13.

⁵ Vigotsky, L-S. (1933). Enseignement et développement mental. In *Vygotski aujourd'hui* (sous la direction de B. Schneuwly et J.P Bronckart). Neuchâtel : Delachaux et Niestle.

...non, c'est vraiment sympa...et puis, on se fait des petites bouffes, enfin tu vois, il y a tous les à-côtés ... » (Joueuse, 36 ans)

Pour accompagner la prise de conscience et l'autoformation dans l'apprentissage, Pierre Vermersch a développé la démarche d'entretien d'explication. Pour s'adapter au savoir d'action, l'entretien d'explication s'appuie sur la mémoire concrète et sensorielle, laquelle permet de décrire l'action au plus près de la manière dont elle a été vécue (Vermersch¹, 1994). Dans le domaine sportif, la connaissance du résultat de l'action et la manière dont est accomplie la tâche motrice sont essentielles. Les résultats de la recherche scientifique sur l'apprentissage sportif indiquent que plus le pratiquant est informé de manière juste et précise, sur le résultat de son action, plus il apprend. Pour atteindre ce résultat, le pratiquant dispose de nombreux types de « feed-back », kinesthésiques, extéroceptifs ou proprioceptifs, concernant l'écart entre le but à atteindre et le résultat de l'action. Les retours de pairs sont aussi des sources d'information pour affiner cette perception de son action. Ces retours sur les actions seront d'autant plus efficaces qu'ils auront lieu dans un temps très proche de l'action effective.

« On apprend par soi-même, mais il y a des fois on est éclairé par les discussions. De toute façon il y a toujours une réflexion de sa pratique et de ce que nous apporte les autres » (Joueuse, 20 ans).

Pour développer ces attitudes réflexives sur le sens à donner à son action, Alexandre L'Hotellier prône une démarche praxéologique, sorte de réflexion dans l'action qui développe une présence au sens de l'agir (L'Hotellier², 1995). La praxéologie est une démarche personnelle et collective qui vise « à la conscientisation de son agir et à son autonomisation dans les divers stades de sa vie quotidienne » (Le Meur³, 1998, p.141). Pierre Parlebas propose une démarche similaire dans une approche d'une science de l'action motrice situant la théorie au cœur de la pratique :

« Chaque situation du terrain est différente des autres, possède ses propres variations de paramètres, est médiée par des relations interpersonnelles uniques, bref détient une originalité imposant des réponses particulières. Une synthèse pragmatique nouvelle est toujours requise. » (Parlebas⁴, 1999).

¹ Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'explication*. Paris : éd. ESF.

² L'Hotellier, A. (1995). Action praxéologique et autoformation. In : *Education Permanente*, 22, (numéro spécial « L'autoformation en chantiers »), 233-243.

³ Le Meur, G. (1998). *Les Nouveaux autodidactes : néoautodidaxie et formation*. Op.Cit.Lyon : Chronique sociale.

⁴ Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris : éd. INSEP, p.266.

Les récits de vie sont une manière de donner une signification aux événements et au monde qui nous entourent, et peuvent être pris aussi comme support d'autoformation selon une attitude réflexive (Galvani¹, 1997).

Accroître la production de savoirs existentiels

L'autoformation ne se limite pas à l'acquisition d'habiletés spécifiques, de savoirs et de développement de compétences. Elle est aussi un processus existentiel de mise en forme personnelle et de production de sens (Pineau & Marie-Michèle², 1983). Cette quête et cette production de sens s'opèrent au niveau sensoriel, imaginaire et cognitif. Elle implique toutes les dimensions de la personne, autant au niveau émotionnel que philosophique et social (Barbier³, 1997). La production de sens personnel est toujours composée de sensorialité, d'orientation et de signification. Ces trois dimensions, plus ou moins conscientisées, sont indissociables et en interaction permanente. La question qui se pose au médiateur est de savoir quelle place il fait à chacune d'elles dans son action pédagogique.

Une action motrice, c'est la possibilité d'éprouver des sensations sensorielles comme la vitesse, l'adresse, la détente. C'est d'ailleurs en partie pour cela que la pratique sportive constitue un loisir prisé. C'est un moyen de se délasser et de se divertir. C'est un aspect largement exploité par l'industrie du loisir et du divertissement. Mais l'activité motrice peut prendre une autre direction, par la recherche d'une culture individualisée d'une pratique consciente du corps. Ce n'est pas la recherche systématique du sport exploit et ses dérives potentielles, où le champion vise une performance exceptionnelle pouvant aller à une atteinte de son intégrité physique dans la déformation et la surexploitation de son corps. Cela peut être une pratique sportive conçue comme un moyen de culture, comme moyen de se perfectionner et de devenir une femme ou un homme plus complet.

« C'est en fait, cet équilibre et cette vérité que l'on peut atteindre à travers le sport, c'est à dire on ne peut pas tricher avec soi-même. Il y a des victoires et des défaites, parce que c'est ça la vie...c'est ça la vie, et il faut savoir l'accepter, je pense. » (Joueur, 71 ans)

¹ Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation anthropologique du blason et de l'autoformation*. Paris : l'Harmattan.

² Pineau, G. & Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Op.Cit. Paris & Montréal : Edilig.

³ Barbier, R. (1997). *L'Approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.

Le sport peut être à l'origine d'une culture humaniste, s'il est non seulement vécu, mais ressenti, compris, pensé. « *Elle seule peut tirer du sport tout ce qu'il offre pour la formation de l'homme* » (Dumazedier¹, 1950).

En 1995, Antonio Damasio dénonçait dans « *L'erreur de Descartes* » la dualité entre corps et l'esprit, et l'importance prise par la cognition (Damasio², 1995). Il montre dans des ouvrages plus récents l'importance de la cognition dans l'activité humaine (Damasio, 2000³). L'homme n'agit que pour être, et cet effort n'a de sens que pour qu'il puisse persévérer dans son être selon son propre parcours. Le problème pour l'intervenant, au sein d'une structure éducative, est de favoriser l'autonomie et la consonance de l'apprenant en tenant compte des facteurs conatifs développés par chaque individu, sans interférer exagérément sur l'imposition de valeurs et de normes (Bui-Xuan⁴, 2003).

6.2 ACCOMPAGNER L'APPRENTISSAGE A L'AUTOFORMATION

6.2.1 SAVOIR FORMER A L'AUTOFORMATION

Les principes fondamentaux pouvant servir de base à une autoformation étant connus, il faut encore que les formateurs apprennent à les utiliser pour rendre efficaces ces apprentissages. Il semble bien qu'enseigner ou faciliter un apprentissage est autant un art qu'une science. Ceci n'est pas nouveau. Les connaissances acquises doivent, pour déployer tous leurs effets, être appliquées en tenant compte judicieusement du moment, des circonstances et de la personnalité de l'apprenant. Comme dans tout apprentissage, c'est par l'expérience que l'enseignant médiateur peut parvenir au sommet de son art (Berbaum⁵, 1992).

Le pédagogue est celui qui facilite la transformation de l'information en savoir chez l'apprenant, et le savoir ne devient connaissance que par la démarche personnelle d'apprentissage de l'apprenant (Giordan⁶, 1993). La tâche de l'enseignant est double. Elle

¹ Dumazedier, J. (1950). *Regards neufs sur le sport*. Op.Cit. Paris, éd. Seuil. p. 22.

² Damasio, A. (1995). *L'Erreur de Descartes- La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.

³ Damasio, A. (2000). *Le Sentiment d'être soi- Corps, émotions, conscience*. Op.Cit. Paris : Odile Jacob.

⁴ Bui-Xuan, G. (2003). Consonance et autonomie. In *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (sous la direction de G.Carlier), Montpellier : éd.AFRAPS. p.23-29

⁵ Berbaum, J.(1992). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris, éd.ESF. p.86

⁶ Giordan, A. (1993). De L'usage des conceptions dans les apprentissages. In *Enseigner l'éducation physique* (sous la direction de G. Bui-Xuan et J.Gleyse), Clermont Ferrand : AFRAPS. p.227-240.

consiste dans un premier temps à structurer et gérer l'information afin de la rendre intelligible par l'apprenant. Puis de transformer l'information en savoirs par l'organisation de situations pédagogiques dans un système interpersonnel et social au sein du groupe d'apprenants. La pédagogie concourt à la transformation de l'information en savoir par des échanges cognitifs et socio affectifs, des méthodes mises en place par l'intervenant au travers d'interactions, de rétroactions, de modes d'ajustement, d'adaptations interpersonnelles qui facilitent et permettent l'apprentissage durant le temps de l'intervention. Selon cette conception, la pédagogie peut être définie comme :

« Le champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, par l'action interactive dans une situation éducative donnée. » (Altet¹, 1997)

L'autoformation éducative

Nous avons vu dans le premier chapitre comment les membres du Groupe de Recherche sur l'Autoformation avaient spécifié un satellite dans la « galaxie de l'autoformation »: l'autoformation éducative. Celui-ci recouvre l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives. De nombreux outils viennent instrumenter cette conception. On peut distinguer une approche « psychopédagogique » fondée sur la rationalisation des méthodes d'enseignement, et une approche « sociopédagogique » plutôt fondée sur des observations sociales et des finalités de transformation. Les deux approches doivent selon nous s'imbriquer l'une dans l'autre.

L'approche psychopédagogique ou ingénierie éducative

Pour Gaston Mialaret la « psychopédagogie » est :

« Une théorie, soit une méthode ou un ensemble de pratiques pédagogiques qui se réfèrent, soit pour les fonder, soit pour les expliquer, soit pour les mettre en œuvre sur le plan de l'action, aux données de la psychologie de l'éducation ». (Mialaret², 1987).

C'est à partir des besoins et des valeurs situés dans le groupe d'apprenant, liés ou non à un curriculum, que l'intervenant peut retenir des objectifs, adopter une approche pédagogique (ou plusieurs), une organisation matérielle, etc. Cette organisation sera plus efficace si elle peut se faire avec les élèves dans la détermination d'un contrat commun.

¹ Altet, M. (1997). *Les Pédagogies de l'apprentissage*, Paris : Presses Universitaires de France.p.10

² Mialaret, G. (1987) *La Psychopédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France (Que sais-je? 2357). p.13

Dans le domaine de l'éducation, ces procédés sont intégrés dans la didactique, ou bien dans une ingénierie éducative (Poisson, 1997, op.cit.).

La notion d'intervention renvoie à une perspective d'action sur le réel, à une intentionnalité de transformation de l'état initial d'un milieu, ici celui de l'enseignement de l'EPS ou de l'animation sportive. Les recherches dans le domaine de l'intervention peuvent être qualifiées de travaux portant : « sur », réalisés « pour », ou encore « en » intervention (Bouthier¹, 2001). Ces distinctions manifestent de fait une pluralité d'approches possibles de l'intervention dans l'enseignement d'habiletés motrices liées à des conceptions explicites ou implicites de l'action d'intervention et des recherches en sciences de l'éducation. L'enjeu de l'intervention se situe bien dans l'enrichissement du dialogue entre la théorie (les conceptions scientifiques de l'apprentissage) et la pratique (l'intervenant en action), et de la relation pédagogique entre l'apprenant et l'enseignant.

Pour Jean-Pierre Famose, cette relation entre formateur et apprenant est alors conçue comme une délégation progressive des prises de décision :

« Nous analysons la relation pédagogique dans les apprentissages moteurs sous l'angle particulier du transfert progressif des décisions de l'enseignant vers ses élèves et sous l'angle de la nature et du niveau d'investissement en ressources que doit consentir l'élève dans la réalisation d'une tâche motrice donnée. Cette interaction se situe au cœur-même de la tâche motrice ». (Famose², 1983, p.41)

Toute situation pédagogique peut être considérée comme un système tâche sujet, et le problème consiste à analyser ce système, son fonctionnement, son évolution et, par là, l'interaction entre les deux termes (Bertsch³, 1986). Apparaît ainsi la nécessité de connaître la tâche (sa nature, ses exigences) pour analyser les activités du sujet et leur évolution. Cela suppose de s'intéresser aux mécanismes et aux conditions déterminant la transformation des conduites motrices des apprenants. Par l'analyse des tâches, émergent les ressources nécessaires à la réalisation de l'activité mais aussi les conditions de la mobilisation de ces ressources. Par l'analyse des conduites d'apprentissage, émerge la « nature des progrès » dans le processus d'apprentissage.

Pour faciliter l'apprentissage de ses élèves, l'intervenant peut mettre en place certains facteurs extérieurs qui influencent les processus d'apprentissage. Ainsi, les tâches

¹ Bouthier, D (2001). L'Intervention en EPS, panorama des axes et des types de recherches conduites ces dernières années ; In : *Actes du colloque ARIS*, CD-ROM, Grenoble décembre 2002.

² Famose, J-P. (1983). La Relation Pédagogique in *La relation au sein des APS* (sous la direction de R.Thomas), Paris : Vigot.P.41.

³ Bertsch, J. (1983). Caractéristique des tâches motrices et objectifs pédagogiques. In : *Dossier EPS*, 1, 35-39.

proposées par lui peuvent être conçues pour affecter la motivation des élèves, leur attention ou n'importe lequel des processus qui composent l'acte total d'apprentissage. Lorsque ces influences externes sont utilisées pour faciliter l'apprentissage, elles constituent des procédures d'enseignement. L'intervenant peut être considéré alors comme un concepteur de tâche motrice (Famose, Durand, Bertsch & Champion, 1986¹). La tâche motrice est définie comme :

"Un artefact construit par l'enseignant dans le but de provoquer une mobilisation des ressources du sujet. Cette construction est un assemblage de contraintes qui varient selon leur forme, leur nature. Le problème de conception auquel est confronté l'enseignant est celui de savoir comment agencer ces contraintes pour atteindre ses objectifs éducatifs." (Famose², 1983)

La notion d'ingénierie éducative, que l'on trouve sous jacente à cette approche psychopédagogique, importée du monde de l'entreprise technique et industrielle, a amélioré les réflexions sur la mise en pratique des moyens et supports favorisant les apprentissages et peut être une aide pour accompagner une éducation à l'autoformation (Poisson³, 1997). Cette approche a permis aux enseignants de dépasser une action routinière d'application de programmes et de méthodes, en développant un corps de connaissances offrant une variété d'alternatives. Dans chaque situation pédagogique, on réfléchira, ce qui est une bonne chose, sur le choix des moyens en fonction de la situation et des buts poursuivis (Schön⁴, 1983). Mais, cette approche éducative nécessaire introduit dans la pédagogie une rationalité techniciste qui a selon nous ses limites. Lorsque l'on pense moderniser l'école en prônant l'usage des nouvelles technologies de l'information par exemple voire l'autoformation, sans les accompagner d'une prise de conscience des enjeux sociaux, avec les changements conceptuels et les structures d'enseignements adéquats, ces moyens nouveaux font office de gadget. Il est alors utile d'accompagner cette réflexion, d'une approche sociologique des faits éducatifs.

¹ Famose, J-P ; Durand, M. ; Bertsch, J. ; Champion, E. (1986). Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive. In : *Dossier EPS*, 1, Paris, éd. Revue EPS.

² Famose, J-P. (1983). Relations pédagogiques et tâches motrices. Vers une science de la conception en éducation physique et sportive. In : *La relation au sein des APS* (Sous la direction de R.Thomas). Paris : Vigot, p.41-93.

³ Poisson, D. (1997). Ingénierie et autoformation éducative. In : *L'Autoformation* (Sous la direction de P.Carré, A.moison & D.Poisson). Paris: Presses Universitaires de France, p.103-169.

⁴ Schön, D.A.(1983). *The Reflexive practitioner. How Professionals Think in Action*. New-York: Basic Books.

L'approche socio pédagogique

Certains sociologues ont pu soutenir, avec Durkheim, que l'éducation est avant tout un effort pour socialiser les générations nouvelles. Comme nous avons pu le voir dans les chapitres précédents, à un moment donné de l'histoire des sociétés modernes, l'individu, en matière d'éducation, semble être poussé au premier plan, par des courants sociaux puissants. C'est la formation des adultes qui s'est historiquement le plus intéressée à cette question sociale avec la notion d'éducation permanente (Besnard¹, 1974). Tout projet de formation est un projet complexe, qui s'intègre tout autant dans une conduite de vie (dans ses dimensions individuelle, collective, professionnelle, sociale) que dans une action pédagogique, une formation, une scolarisation. Sa mise en œuvre est à rattacher à des individus, à des conditions particulières, à un environnement social déterminé. Elle est également à considérer comme porteuse de conséquences au niveau individuel et collectif. Il s'agit de tenir compte de l'influence du micro et macrocontexte sur le comportement des individus qui en font partie. En fait, c'est privilégier l'éducation multidimensionnelle intégrée et continue de l'être humain. La mutation de l'acquisition de nos savoirs suppose des changements de repères dans nos mentalités et nos conceptions culturelles. L'attitude de l'apprenant est plus importante que les connaissances factuelles qui « *se démonétisent à folle vitesse* » (Giordan², 1998). Une réflexion sur les liens entre savoirs, culture et société, ou encore entre savoirs et valeurs, est tout aussi importante que les savoirs eux-mêmes. Face à ces contraintes physiques, physiologiques, technologiques et économiques, tous les éducateurs doivent s'intéresser à cette nécessaire adaptation de nos sociétés éducatives en développement. Cette analyse sociologique nous invite à réfléchir sur les recherches en didactique de ces dernières années, qui en mettant trop l'accent sur le triangle didactique a oublié le « pôle sociétal » (Marsenach & Amade-Escot³, 2000). Ainsi nous préférons le schéma de l'« acte éducatif » d'Antoine Léon, qui englobe quatre pôles : l'apprenant, l'objet, le médiateur et la société dans lequel on vit (Leon⁴, 1971). Dans une démarche sociopédagogique l'intervenant prend en compte les transformations culturelles de nos sociétés en mutation. La société pensée dans sa dynamique sociale doit être la toile de fond de toute relation. Une des transformations majeures, qu'il n'est pas inutile de rappeler, est que nous nous dirigeons vers une société où les pratiques de loisir auront de plus en plus

¹ Besnard, P. (1974). *Sociopédagogie de la formation des adultes*. Paris : éd.ESF.

² Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.

³ Marsenach, J. & Amade-Escot, C. (2000). Les Contenus d'enseignements en EPS ; Bilan des apports des recherches didactiques de l'INRP. In : *Revue EPS 50 ans* (Sous la direction de C.Lerays), p.77-83.

⁴ Leon, A. (1971). *Psychopédagogie des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.

d'importance et où les modes d'acquisition seront fondamentaux dans un monde du savoir en développement. Dans cette « *Révolution culturelle du temps libre* », l'autoformation par le sport peut s'avérer être une voie féconde. Autoformation par le sport qui peut être un levier important en pédagogie, surtout chez les jeunes où l'attrait de la pratique sportive est important (Dumazedier¹, 1997).

L'intervenant : un médiateur, un déclencheur, un passeur, un catalyseur ...

La mise en œuvre de cette démarche d'autoformation doit permettre sur la médiation de l'interaction entre l'individu et son environnement. Elle vise donc l'éducation de la personne en favorisant un mode actif d'analyse et de transformation des situations vécues dans la vie quotidienne. Dans la perspective socio-pédagogique, la médiation se limite à l'interaction entre le sujet, sa méthode de raisonnement et l'analyse des situations vécues. A la différence des pédagogies « non-directives » qui visent essentiellement le développement de la personne, l'autoformation est avant tout un « savoir-faire ». Ce savoir-faire peut être favorisé par l'apprentissage et l'appropriation de processus cognitifs, sur le comment penser, pour mieux maîtriser et piloter ses apprentissages.

On assiste aujourd'hui dans la pédagogie à l'essor du concept de « médiation » (Avanzini², 1996; René³, 1993), lequel considère que l'accès à la connaissance est subordonné à l'initiative d'un tiers qui favorise la mise en relation de l'apprenant avec l'objet de connaissance.

L'intervenant doit indiquer aux apprenants certains principes qui peuvent faciliter leur apprentissage (Cardinet⁴, 1995). Plutôt que de les leur inculquer, il est préférable qu'il tente de les leur faire découvrir. On retient et utilise en effet mieux ce que l'on a découvert par soi-même, à l'image de la maïeutique de Socrate. Les situations de résolution de problème peuvent être des solutions pédagogiques. Certains auteurs préfèrent parler « d'objectifs-obstacles » ou de tâches d'apprentissage car il s'agit de construire et de proposer des situations d'apprentissage à partir d'un problème à résoudre. Les moyens utilisés par l'apprenant peuvent être de l'ordre de l'exploration, de la découverte, d'essais et d'erreurs successifs, ou de la démarche expérimentale. L'élève (pour souligner le statut

¹ Dumazedier, J. (1997). De la culture sportive. In : *Revue Internationale du sport et de l'éducation physique*, 44, 97-103.

² Avanzini, G. (1996). Savoirs et médiation. In : *Revue Sciences humaines*, 12, (Hors série, février-mars).

³ René, B-X (1993). Pour ne plus apprendre idiot. Fondements et modèles d'une pédagogie médiationnelle in *Enseigner l'éducation physique et sportive* (sous la direction de G.Bui-Xuân et J.Gleyse). Clermont-Ferrand : éd.AFRAPS. p. 141-150

⁴ Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris: Dunod.

d'apprenant dirigé) est amené à abandonner ses représentations erronées pour les remplacer par des nouvelles qui lui permettent d'enrichir ses connaissances. Dans ces conditions, le formateur fait bien office de médiateur entre le savoir et l'élève. En outre, le formateur, dans certains cas, va s'efforcer de réconcilier l'apprenant avec lui-même, quand celui-ci a été mis auparavant en échec de façon telle qu'il doute de ses possibilités d'apprentissage. Le calibrage de ces situations doit tenir compte des ressources de l'apprenant. Si la tâche est trop complexe, trop difficile à atteindre, trop floue, elle n'a pas de sens et risque d'entamer la motivation de l'apprenant ou entrer en « dissonance » (Festinger¹, 1957). La notion de situation problème n'est pas la panacée de l'apprentissage, elle a des limites (Famose², 1997). Cela étant, c'est une notion centrale qui permet de reconsidérer la relation entre enseignant et apprenant dans les apprentissages, et est un des fondements de la recherche en didactique aujourd'hui pour prendre en compte les contraintes imposées par les situations d'apprentissage ou de classe.

Ce que l'ingénierie didactique ne maîtrise pas complètement c'est la construction de sens «*épistémique*» par l'apprenant. La formation ne se limite pas à l'acquisition des savoirs et au développement des compétences (Perrenoud³, 1999), elle est aussi un produit existentiel de mise en forme personnelle et de production de sens. C'est une voie employée par Pascal Galvani dans la formation pour adultes, selon une démarche originale de «*rencontres de blason* » (Galvani⁴, 1997). L'animateur n'est pas un donneur de sens, il propose un espace de dialogue afin que chacun donne découvre ou donne du sens à sa formation (Galvani⁵, 1991).

¹ Festinger, L. (1957). *A Theory of cognitive dissonance*. Stanford : Stanford University Press.

² Famose, J-P. (1997) Apprentissage moteur et résolution de problèmes. In *L'apprentissage moteur* (sous la direction de J.P Famose, P.Fleurance & Y.Touchard). Paris : éd. Revue EPS. p.23-57.

³ Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.

⁴ Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation anthropologique*. Paris : L'Harmattan.

⁵ Galvani, P. (1991). *Autoformation et fonction de formateur*. Lyon : Chronique Sociale.

Pour accompagner l'autoformation l'intervenant est un médiateur de savoir

CONCEPTION du ROLE et de la CONDUITE de l'ENSEIGNANT	L'enseignant transmetteur	L'enseignant médiateur
	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant est un technicien, est dépositaire d'un savoir, et le transmet selon des séances types et des progressions types. - S'appuie sur l'empirisme et l'expérience, reproduit ce qui marche. - S'appuie sur des méthodes et des progressions déjà établies. - S'appuie sur des solutions techniques et pédagogiques « prêtes à l'emploi ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Associe l'apprenant à la définition d'un projet ou contrat pédagogique. - L'intervenant a une démarche expérimentale en fonction des réponses de l'apprenant. - L'intervenant doit comprendre les réponses des élèves (observation- hypothèse - choix de situation - médiation). - L'intervenant est un déclencheur de réponses et un facilitateur d'attitude active. - L'intervenant guide l'élève (médiateur) dans la proposition de situations adaptées, donne du sens aux tâches. - Est un créateur de situations pédagogiques.

Il est plus facile à l'âge adulte d'accompagner ce genre de prise de conscience ou d'action « réfléchi » de ses actions. Ce retour sur soi est plus problématique pour l'enfant, ainsi que pour l'adolescent où se surajoutent des conflits affectifs identitaires importants. Mais, après tout, la vie n'est-elle pas qu'un apprentissage perpétuel, un « *long fleuve tranquille* » où au gré des rencontres, des chocs biographiques, se construit l'être humain dans une quête initiatique sur une route parfois semée d'imprévus, d'échecs et de réussites (Kerouac¹, 1990). N'est-ce pas en fin de compte, ce que nous livrent certains récits de vie, le plaisir d'une vie que de s'être construit à l'aide des échanges de balles et au contact des autres. La culture sportive est un « *inducteur* » engageant l'être au plus profond de lui-même (physiquement, mentalement, psychologiquement), via des valeurs : l'art de s'affronter, d'échanger et coopérer, par l'entraînement à acquérir des apprentissages de plus en plus exigeants et complexes. C'est sans doute ce dernier aspect qui s'avère le plus difficile à acquérir, il demande du temps et une maturité pour un retour sur soi. Comme l'exprimait Paul Valéry « *C'est toute la grâce que l'on peut souhaiter d'atteindre dans l'esprit sportif* » (Valéry, *op.cit*, 1957).

¹ Kerouac, J. (1990). *Lonesome Traveler, Philosophy of self-fulfilment*. (Réédition). London: Paladin.

6.2.2 LES LEVIERS POUR ACCOMPAGNER L'AUTOFORMATION

Le contrat pédagogique

Comme l'indique Philippe Carré, le contrat pédagogique peut être considéré comme une pièce maîtresse de l'accompagnement à l'autoformation (Carré¹, 1999). Le contrat doit aider, responsabiliser l'apprenant, lui donner le goût de l'initiative et l'aider à développer ses facultés d'innovation en le mettant au centre du dispositif et tendre vers l'autonomie. Il est amené à définir progressivement un véritable projet pédagogique. Dans une première acception, ce type de pédagogie est associé traditionnellement aux noms de Dewey, de son disciple Kilpatrick, et de Decroly (Houssaye², 1995), auxquels on pourrait ajouter l'expérience connue des enfants de Summerhill (Neill³, 1962). Pour Dewey, le moteur est « *learning by doing* ». Pour Decroly, le moteur c'est le centre d'intérêt. Ce type de pédagogie est extrêmement motivant, mais il demande des maîtres particulièrement compétents, imaginatifs et disponibles, capables de suivre les différentes directions prévisibles, ou non, que façonnent les apprenants (Dubet⁴, 1995). Aujourd'hui, le concept de pédagogie du contrat ou du projet s'est considérablement élargi. On parle autant de pédagogie de projet que de démarche de projet, et son champ d'application n'est plus seulement celui de l'éducation (Perrenoud, 2001⁵ & 2002⁶). Le concept de projet traverse à la fois la recherche, la formation professionnelle, l'éducation permanente, les techniques de recherche d'emploi, la réinsertion professionnelle, la formation en entreprise, la coopération internationale, les missions humanitaires. De Ketele considère que l'expression « *pédagogie de projet* » revêt principalement quatre formes : les projets de travail, individuels ou collectifs basés sur des contrats de production. Les projets de formation, où les dispositions du contrat sont négociées (objectifs, modalités de la formation, échéances, critères d'évaluation), les projets coopératifs à dominante politique (autogestion), les projets éducatifs, d'échelle plus large, où les partenaires se mettent d'accord sur des options d'ensemble (finalités, principes,

¹ Carré, P. (1999). Le Contrat pédagogique. In *Cahiers Pédagogiques*, 370, 44.

² Houssaye, J. (1995). *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui : Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Ferrer, Steiner, Dewey*. Paris : A. Colin (coll. Formation des enseignants).

³ Neill, A.S (1962). *Sumerhill*. London : Penguin Books.

⁴ Dubet F., (1995). La Vie comme une expérience. In *Revue Sciences Humaines*, 9, 12-14 (Hors série mai juin).

⁵ Perrenoud, P. (2001). *Le Projet personnel de l'élève, une fiction ?* Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

⁶ Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? In : *Educateur*, °14, 6-11.

« climats » qui doivent prévaloir) (De Ketele¹, 1994). D'un point de vue épistémologique, la démarche de projet dans l'éducation éducative, souligne le fait que la connaissance se construit plus qu'elle ne se transmet. D'un point de vue psychologique, elle rappelle que la motivation à apprendre est d'autant plus forte que l'activité d'apprentissage prend son sens pour l'apprenant, que celui-ci perçoit le savoir à acquérir comme le produit d'un processus d'acquisition dont il est le sujet, comme la réponse aux questions qu'il se pose, ou comme le but d'un projet d'apprentissage dans lequel il se reconnaît. D'un point de vue éducatif, en développant l'autonomie et la responsabilité de l'apprenant, elle le prépare à se montrer actif et entreprenant dans sa vie personnelle et sociale, elle lui permet de se percevoir comme le sujet de ses actes et de son devenir. C'est donner du sens à une situation de formation. C'est être capable d'analyser tout à la fois un désir à maîtriser la situation, et être capable d'analyser l'intérêt que l'on peut trouver dans la réussite de cette situation (Brousseau², 1986). Du point de vue de l'intervention, cette option sous-entend un partage de la décision entre l'élève et le maître. Elle traduit apparemment chez les enseignants la même volonté d'éviter à la fois de « disparaître » et « d'imposer ». Le transfert de pouvoir à l'apprenant d'une partie de la formation doit être compensé par le suivi, le guidage, et le souci de faciliter la réussite du parcours. Sans quoi on passerait de la servitude de l'apprenant à la solitude de l'autodidacte. Ainsi, l'intervenant dans le milieu sportif se trouve dans une position délicate où il doit privilégier des acquisitions motrices, sans être trop directif pour faire apprendre l'élève mais en tenant compte de ses aspirations, de ses « besoins », de ses affinités. Il détient pour cela de multiples entrées (Amade-Escot³, 1989). Il peut ainsi jouer sur les modalités des situations d'apprentissage, de tâches non définies où l'apprenant est libre d'organiser son action pour atteindre un objectif, à des tâches définies contraignantes, en passant par des situations semi définies. Il peut jouer sur les contenus, une hiérarchisation de buts à atteindre, les variables didactiques ou les aménagements, ou bien sur les styles d'intervention (Mosston⁴, 1966). Enfin, il peut faire construire le savoir par les apprenants. Ces différentes considérations sur la manière d'accompagner une aide à l'autoformation par le sport doivent permettre de faire acquérir de nombreuses compétences nécessaires aujourd'hui dans la

¹ De Ketele J.M (1994). *La Relation éducative* (sous la dir. de M.Postic). Paris : Presses Universitaires de France, p. 98-99.

² Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse, Université de Bordeaux I.

³ Amade-Escot C. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In : *Méthodologie et didactique de l'EPS* (Sous la direction de G. Bui Xuan), Clermont Ferrand : AFRAPS. p. 119-130

⁴ Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. Columbus: Merrill Books.

société : savoir identifier, évaluer ses ressources, ses besoins ; savoir, individuellement ou en groupe, former et conduire des projets, développer des stratégies ; savoir coopérer, agir en synergie, participer à un collectif ; savoir construire et animer des organisations et des systèmes d'action collective de type démocratique; savoir jouer avec les règles, s'en servir, en élaborer (Meard & Bertone¹, 1998 ; Perrenoud², 2001). Ces compétences, ensemble ou séparément, font la différence, à position égale dans un champ social ou une organisation, entre les acteurs qui défendent et développent leur autonomie et ceux qui, au contraire, ne parviennent pas à percevoir et à utiliser le peu de marge de manœuvre que le système leur laisse. D'où l'intérêt de développer une pédagogie du contrat dès l'école, et dans de nombreuses situations éducatives formelles comme le cours de tennis dans les écoles de tennis, ou informelles dans le giron familial.

Organiser et animer des situations d'apprentissage

Le métier d'enseignant ou de formateur a longtemps été assimilé à la transmission magistrale d'un savoir de celui qui sait vers celui qui ne sait pas, suivie d'exercices censés respecter une progression logique d'apprentissages. Ce type d'enseignement est symbolisé à l'extrême par les cours en amphithéâtre dans les universités. Le processus « enseigner » repose alors sur une pédagogie de la transmission, d'émulation et de compétition (sanction aux examens, classement). C'est un moyen économique de transmettre des savoirs, mais pas suffisant.

Pour créer des situations d'apprentissage favorisant l'autonomie, il faut imaginer et créer des dispositifs plus ouverts, porteurs de sens et de régulation pour chaque apprenant (Altet³, 2000). Pour mettre en relation directe l'apprenant et l'objet d'apprentissage, le formateur doit élaborer des stratégies qui ont pour but de faire émerger le désir d'apprendre ou de résoudre une énigme (Carlier⁴, 2000). Les élèves ont besoin de buts à atteindre, d'objectifs personnels à viser et de moyens pour s'évaluer de façon à reconnaître leurs capacités et à accepter leurs limites. En somme, « *les aider à apprendre de leur propre*

¹ Méard J.A. et Bertone S., (1998). *L'Autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Op.cit. Paris: Presses Universitaires de France.

² Perrenoud, P. (2001). Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. In *Defining and Selecting Key Competencies* (dir: Rychen, D. S. and Sagalnik, L. H.). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers. p. 121-149

³ Altet, M. (2000). Former, apprendre en formation continue : un travail interactif de médiation et de négociations en situation. In : *La Formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (Sous la dir. de G.Carlier, J-P. Renard & L.Paquay). Bruxelles : De Boeck. p.145-153.

⁴ Carlier, Gh. (2000). Un Dispositif aux fonctions plurielles. In : *La Formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (Sous la dir. de G.Carlier, J-P. Renard & L.Paquay). Bruxelles : De Boeck. p.251-262.

expérience et à s'inspirer des expériences des autres comme des pistes qu'ils pourront eux-mêmes expérimenter » (Carlier & Brunelle¹, 1998). L'apprenant doit être un acteur de son apprentissage. Dans ce nouveau rapport au savoir, l'enseignant passeur culturel ou guide permet à l'apprenant d'appréhender l'objet de son apprentissage en favorisant le travail d'autodirection et de projection (Zakharthouk², 1999). Ici est plutôt favorisé le dynamisme du sujet dirigé vers son auto-développement (Berbaum³, 1991). Ce qui suppose de travailler à partir des représentations des élèves, des obstacles à l'apprentissage, engager les apprenants dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance (Boutinet⁴, 1993 ; Giordan⁵, 1998 ; Lecomte⁶, 2003).

Au-delà des procédures d'accompagnement, de conduite de projet, d'évaluation, l'intervenant doit savoir rendre les apprentissages passionnants. Il doit encourager dans le groupe, les confrontations, les échanges, les points de vue et permettre de réguler des tensions, des incertitudes, des craintes, afin de permettre la construction de « soi » de chaque apprenant. La compétence visée ici passe par l'art de communiquer, de séduire, d'encourager, de mobiliser, en se mettant en jeu comme personne. Enfin bref savoir donner de la vie aux apprentissages, communiquer le plaisir d'apprendre (Carlier⁷, 2003). Cette capacité d'animation chez les enseignants est toujours jugée suspecte, peu sérieuse, alors qu'elle est un fort levier de motivation.

Créer un climat motivationnel de coopération et de co-éducation

Dans la relation enseignant-apprenant il faut favoriser la dimension psychologique, sécuriser et valoriser l'apprenant, et avant tout prendre en compte sa personnalité globale et ses besoins fondamentaux. Cette dimension n'est pas nouvelle en pédagogie. Dans le courant de la pédagogie active, prônant l'autonomie, les propositions de Carl Rogers sont toujours pertinentes (Rogers⁸, 1984). L'apprentissage doit se dérouler dans un environnement créatif et librement déterminé. Cet environnement dépend de la dynamique

¹ Carlier, Gh. & Brunelle, J. (1998). Pour une écologie de l'intervention éducative. In : *Enseigner l'éducation physique au secondaire*. Bruxelles : éd. De Boeck, p.31.

² Zakharthouk, J-M. (1999). *L'Enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

³ Berbaum, J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : .ESF. p. 25.

⁴ Boutinet, J-P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁵ Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.

⁶ Lecomte, J. (2003). Pour que l'intervention en EPS s'inspire de la science-action. In : *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (Sous la dir. de Gh.carlier). Montpellier : éd.AFRAPS. p.377-386.

⁷ Carlier, Gh. (2003). *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (Sous la dir. de). Montpellier : éd.AFRAPS.

⁸ Rogers, C. (1984). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod. p.102;

du groupe qui doit favoriser, à travers une meilleure compréhension d'autrui, le développement de l'ouverture et la lucidité de chacun à soi-même et à sa situation (Brunot & Grosjean¹, 1999). Dans cette structure, l'intervenant est un facilitateur.

L'intervenant doit donner quelques clés pour déclencher une envie d'apprendre et de s'investir, point de départ de parcours souvent étonnants comme nous avons pu le constater dans les récits de vie. Seuls les apprenants peuvent élaborer leurs significations propres, compatibles avec ce qu'ils sont au travers de leur expérience. Le sens que nous attribuons aux connaissances ne peut se transmettre directement. Dans l'enseignement, la notion de médiation prend alors ici tout son sens. Le médiateur peut faciliter cette production de sens en filtrant les multiples informations, il peut faciliter le questionnement, la comparaison, les mises en relation (temporelle, spatiale, causale), il peut fournir des aides à penser (schémas, modèles, métaphores, etc.), il peut encore inciter à l'organisation du sens par une approche métacognitive.

Travailler en équipe...vers des réseaux apprenants

Nous avons pu observer dans les parcours de tennis, chez les joueurs efficaces, la capacité à s'informer auprès des autres, à échanger ses connaissances et expériences, à profiter de celles des autres pour se fixer seul ou en groupe des objectifs. Là aussi, ce sont des dimensions à prendre en compte dans l'intervention en milieu éducatif. Les moyens à développer se situent au niveau de la socialisation par l'encouragement à des interactions dans des groupes variés. Il s'agit de favoriser des apprentissages « vicariants », tout en apprenant à se fixer des objectifs collectivement. Le rôle du médiateur serait d'aiguiller ces démarches par des contrats pédagogiques de mise en projet, aidant à fixer les buts à atteindre et les moyens collectifs à mettre en œuvre. Une des finalités est de développer des attitudes de coopération et d'entraide dans un apprentissage à la démocratie citoyenne, et de montrer que le groupe peut s'avérer souvent plus efficace que la somme des individualités. C'est facile à dire, et plus difficile à réaliser. D'autre part, dans la négociation partagée des objectifs, si l'autonomie de l'apprenant est toujours valorisée, elle est ici confrontée à l'imposition de normes « *travailler en groupe selon des valeurs communes* » plus ou moins admises par les individus. De plus, le médiateur aura du mal à échapper aux contraintes institutionnelles imposées, les programmes et objectifs de l'école par exemple. Il existe une logique de pouvoir : « *décider ce qui est bien en terme de valeurs* » à travers les objectifs de l'institution, qui est valorisée par l'évaluation certificative.

¹ Brunot, R. & Grosjean, F. (1999). *Apprendre ensemble : pour une pédagogie de l'autonomie*. Grenoble : CRDP.

6.2.3 COMPLEXITE ET PORTEE D'UN APPRENTISSAGE AUTONOME

Les savoirs en tennis ne sont pas qu'idées. Ils ont une dimension « essentielle » ou « existentielle ». Sensations, émotions, intuitions sont autant de facettes, indicibles et intransmissibles, de nos expériences. La vie, et les récits de vie, nous les donnent. Il faut procéder par l'exemple et l'expérience pour se « former soi », de façon lente et continue, tout au long d'une vie. D'autre part, le problème des savoirs est aussi leur adéquation à la réalité sociale, de leurs limites et leurs modes de construction. On peut admettre qu'il existe un fond de procédures communes à toute forme de collectivité, ce que les anthropologues nomment des croyances. La science et les progrès technologiques font partie de celles-ci, elles ont permis les métamorphoses du travail et l'avènement d'une société du loisir. Les valeurs sous jacentes à la pratique du tennis de compétition participent à cette croyance collective fondée sur le progrès, la vitesse, le rendement. Sont-elles vraies? Ce problème philosophique pose à l'homme la question de savoir les bonnes raisons de croire qu'une chose est vraie. La pratique du tennis peut participer dans certains cas à cette quête de sens, par la métaphore du jeu et du plaisir.

L'accompagnement à l'autoformation par la démarche « praxéologique », vise à maîtriser la qualité d'existence de nos actes, à refuser les ruptures entre paroles et actes, entre savoir et pouvoir. L'existence, si elle doit avoir sens et dignité, ne peut les trouver que dans une pratique de l'existence toute entière renouvelée par une action réfléchie et une culture de la résistance face à toute forme d'aliénation possible. C'est dans ce sens que l'on doit comprendre la vision philosophique d'Henri Lefebvre dans « *Critique de la vie quotidienne* », qui nous invite à prolonger cette réflexion sur les perspectives et les fondements éthiques de l'émancipation de l'individu:

« *Ce progrès dialectique suppose que l'individu humain deviendra l'objet (se prendra lui-même pour objet) de certaines techniques infiniment délicates mais efficaces, qui lui donneront un pouvoir effectif sur lui-même en tant que contenu (et non seulement forme vide de l'individualité) [...] Il s'agit bien d'une attitude nouvelle de l'homme [...] Nous ne pouvons même pas en pressentir les inépuisables conséquences* ». (Lefebvre¹, 1958)

¹ Lefebvre, H. (1958). *Critique de la vie quotidienne*. Introduction. Paris : Grasset. p.263.

6.3 VERS UN PROLONGEMENT DES RECHERCHES SOCIOLOGIQUES SUR L'AUTOFORMATION PAR LES PRATIQUES SPORTIVES DE LOISIR...

Les transformations dans l'organisation du travail dans l'entreprise sont une réalité sociale et nécessitent de la part des formateurs une adaptation de leurs conceptions et outils (Argyris & Schön¹, 2002). En parallèle doit se développer une sociologie de la formation, voire de l'autoformation dans tous les temps sociaux, avec notamment le développement de compétences acquises dans le temps de loisir (Palazzeschi², 1998 ; Moisan³, 1997 ; Sue⁴, 1997).

Les recherches sur les temps sociaux nous invitent à appréhender le temps comme un déterminant fondamental des modes de vie, mais aussi comme une variable fondamentale du modèle social. Les mutations sociales récentes ont permis de mettre en évidence que les transformations du travail, sa dimension immatérielle, la dimension tendancielle du temps de travail et sans doute encore plus sa diversification croissante posent de façon nouvelle la question de l'articulation entre les différents temps sociaux. Il devient urgent de réfléchir sur ce projet pour concilier un temps de formation tout au long du cycle de vie, et une meilleure qualité de vie pour un plus grand nombre. Ces réflexions visent à construire une appréhension dynamique des rapports que les individus et les institutions entretiennent avec le temps, et de manière corrélatrice comprendre les interactions entre le temps de travail et les autres temps sociaux, afin d'anticiper l'origine et le sens des recompositions temporelles actuellement à l'oeuvre dans les sociétés post-modernes.

Malgré l'exhortation d'organismes comme l'Unesco à développer chez chaque sujet social, le désir et la capacité de s'autoformer de façon permanente, et alors que des groupes novateurs développent des pratiques d'autoformation collectives ou individuelles, on ne prend toujours pas assez en compte les tentatives réussies de formation de soi dans le temps de loisir qui pourraient servir de support à un plus grand nombre dans un temps libéré de plus en plus important. C'est une hypothèse majeure formulée par Dumazedier en 1986 dans la revue *Society and Leisure*:

¹ Argyris, C. & Schön, O. (2002). *Apprentissage organisationnel, Théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : De Boeck.

² Palazzeschi, Y. (1998). *Introduction à une sociologie de la formation : anthologie de textes français 1944-1994: Vol. 2 - Les évolutions contemporaines*. Paris : éd.L'Harmattan.

³ Moisan, A. (1997). Sociologie de l'autoformation in *L'Autoformation*. Paris : Presses Universitaires de France, p.221

⁴ Sue, R. (1997). *La Richesse des hommes : vers l'économie quaternaire*. Paris : Odile Jacob.

« *Les pratiques sociales d'autoformation individuelle ou collective ne sont pas un aspect complémentaire, mineur, du processus éducatif vécu aujourd'hui dans une société en changement : c'est au contraire l'aspect majeur du réajustement permanent des connaissances et des capacités exigées par une société évolutive où l'obsolescence des savoirs appris s'est accélérée et généralisée.* » (Dumazedier¹, 1986)

La problématique qui devrait intéresser la sociologie de l'éducation est de savoir préparer les prochaines générations par des formations alternées imposées et volontaires aux différents âges de la vie. Dans le même temps elle devra s'intéresser à l'inégale distribution des niveaux de formation initiale, de la vie culturelle du milieu quotidien, dans toutes les classes sociales et catégories sociales, à tous les âges :

« *Il faut observer comment varient les pratiques du travail autonome jumelées en situations scolaires et extrascolaires selon les classes et catégories sociales, sans se contenter d'observer les seuls faits négatifs (//) Comment, dans cette autoformation, interagissent cultures de classe et culture de masse ?* » (Dumazedier², 1995)

Ce processus intéresse tous les âges de la vie dans toutes les classes. Il s'agit d'une *coéducation permanente*, où l'autorité pédagogique avant d'être imposée est discutée et négociée. La généralisation de l'institutionnalisation de ce phénomène produit en retour des tentatives d'*autoformation collective et individuelle* dans des groupements volontaires officiels ou officieux. C'est de cette dynamique complexe que peuvent naître des structures officielles ou officieuses d'une éducation tout au long d'une vie. Il s'agit alors d'observer l'évolution des mentalités, les transformations des savoirs et des formes d'éducation afin de repérer les processus d'autoformation efficaces et pertinents les plus adaptés à nos sociétés éducatives en développement.

Il est donc urgent de concevoir, expérimenter, évaluer des dispositifs d'aide à l'autoformation individuelle et collective, dans et hors le système scolaire et l'entreprise, pour favoriser, faciliter, accompagner la formidable poussée de la demande éducative des sociétés post-modernes. Désormais, les pratiques d'autoformation permanente pour tous s'imposent dans le monde de l'entreprise, à l'école, mais aussi dans les associations (Sue³, 2000). N'ayons pas peur de nous répéter, l'autoformation apparaît de plus en plus probablement comme un des enjeux sociaux majeurs du XXI^e siècle (Moisan & Carre⁴, 2002).

¹ Dumazedier, J. (1986). Pratiques sociales d'autoformation et temps libre d'aujourd'hui. In : *Society and Leisure*, 2 (automne 1986), 340.

² Dumazedier, J. (1995). L'Autoformation : un fait social. In : *Revue entreprises-formation*, 81, (janvier-février), 20.

³ Sue, R. (2000). *Renouer le lien social*. Paris : Odile Jacob.

⁴ Moisan, A. & Carré, P. (2002). *L'Autoformation, fait social ?* (sous la dir.). Paris : éd. L'Harmattan.

CONCLUSION

VERS UNE SOCIÉTÉ APPRENANTE ET DE RELIANCE ÉDUCATIVE

Nous avons montré sur une base anthropologique et sociologique, que le joueur de tennis acquiert par la pratique des compétences techniques mais aussi des savoirs comportementaux individuels et sociaux transférables dans d'autres domaines de la vie quotidienne. Mais, bien au-delà du fait que les pratiques sportives puissent apporter des savoirs (ce qui est assez communément partagé aujourd'hui), notre travail démontre qu'avec la notion d'autoformation on peut aller encore beaucoup plus loin dans l'acquisition de compétences avec la prise en main par l'apprenant de la maîtrise d'œuvre ou du pilotage des apprentissages ; ce qui, à n'en pas douter, est aussi une compétence. Ces compétences acquises montrent à l'évidence les potentialités éducatives des activités corporelles pendant le temps libre. Ce sont des mécanismes psychologiques placés sous le contrôle du sujet, en jeu dans l'acte d'apprendre, pour améliorer ses potentialités, aussi bien dans la faculté de se construire un savoir réflexif que de développer une perception et une estime de soi. Les modes d'acquisition de ces compétences ne peuvent pas être oubliés dans le débat de l'évolution des sociétés du savoir.

Dans un monde de plus en plus complexe, il devient indispensable d'apprendre tout au long d'une vie. Cette notion renvoie à un nouveau type de société où l'acquisition des savoirs ne s'arrête ni aux murs des institutions éducatives, ni à la formation initiale. L'émergence des sociétés « *apprenantes* » va de pair avec la remise en cause des conceptions monolithiques et unitaires de l'intelligence, qui justifiaient le caractère relativement stable des procédures d'évaluation et de transmission des savoirs dans des systèmes pédagogiques classiques. La théorie des intelligences multiples, puis la notion d'intelligence émotionnelle, montrent à l'évidence que l'on ne peut pas se focaliser sur les pratiques pédagogiques développant uniquement l'intelligence logico-mathématique ou linguistique. Ainsi l'intelligence corporelle à partir des sensations kinesthésiques, de soi, des relations inter-personnelles, comporte autant de facettes parfois négligées dans l'enseignement classique et ne devraient plus être marginalisées. La sensibilisation aux pratiques sportives, l'apprentissage à travers le jeu et la répétition sont des réalités bien vivantes qui apportent à moindre coût des possibilités d'expression et de compréhension, et stimulent l'intérêt de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte pour la connaissance. Les sociétés apprenantes ne pourront faire l'économie d'une réflexion sur la nature des diverses

formes de savoirs acquis dans les différents temps sociaux. L'éducation tout au long d'une vie suppose ainsi, une transformation, une redistribution et une nouvelle harmonisation des temps individuels et des temps sociaux.

Derrière ce constat, c'est une nouvelle éducation qui est en jeu. Il s'agit plus que jamais de relier, de mutualiser, d'enrichir les apports éducatifs de tous les temps sociaux, à l'école, au travail et hors de ces institutions. Roger Sue et Marie-Françoise Caccia proposent la notion de « *reliance éducative* » pour établir des passerelles entre la formation scolaire et celle plus informelle du temps libre (Sue & Caccia, 2005, *Op.cit.*). Dans cette perspective, nous avons opté pour une éducation à l'autoformation en nous référant au travail conceptuel entrepris dans ce domaine de recherche. Nous avons ainsi suggéré quelques pistes d'accompagnement à l'autoformation en nous appuyant sur nos propres expériences professionnelles et résultats de notre recherche. L'intervenant dans le domaine de l'action motrice doit valoriser le rôle actif de l'apprenant pour ressentir lui-même la stimulation du « *learning by doing* », au sein de réseaux de savoirs que constituent les associations ou la classe en éducation physique et sportive. Ces réseaux de savoirs doivent permettre de valoriser la personne qui est invitée en retour à partager ses expériences. En effet, il est depuis longtemps reconnu que le sentiment d'appartenance à un groupe de pairs, par les possibilités de rencontre et d'échange est un facteur de confiance et stimule les passions et l'envie d'apprendre.

Pour compléter ce travail de thèse, il serait intéressant de prolonger ces observations par une étude systématique des tentatives pédagogiques réussies d'accompagnement à l'autoformation au sein des associations sportives ou à l'école. Il faudrait selon nous développer des études multidisciplinaires des processus d'insertion réelle des pratiques de la culture sportive dans les temps sociaux de la vie quotidienne (travail et loisir), comme source d'un style de vie à étendre dans le quotidien de notre société mutante. Il faudrait aussi encourager des recherches sur les conditions sociales, les institutions éducatives, les mouvements sociaux, qui contrarient ou favorisent le développement d'un corps pour soi et l'acquisition de savoir-faire ou savoir-être débordant sur tous les temps sociaux. L'activité sportive est un moyen d'éducation, dont les conditions de développement relèvent de la sociologie de la formation et de l'éducation. Ces recherches devraient pouvoir éclairer les agents éducatifs sur les mutations des sociétés post-modernes dans la transmission des savoirs et des valeurs, et la nécessaire révolution culturelle pour adapter la place et le rôle des associations sportives et de l'éducation physique à l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, D. (1999). Jouer juste et en confiance. In: *Revue EPS*, 280, 36-39.
- Adam, P. (1907). *La morale des sports : les toniques spirituels*. Paris : éd. La librairie mondiale.
- ADRET (1977). *Travailler deux heures par jour*. Paris : Seuil.
- Alava, S & Maydieu, M. (1998). *Le Tutorat méthodologique à l'université : un dispositif d'aide à la réussite en Deug*. OVE et centre de recherche en éducation, formation, Toulouse : Université Toulouse le Mirail.
- Alava, S. (1999). Cyber apprendre ou les risques de l'autoformation. *Cahiers pédagogiques*. 370, 22-24
- Albaran P. & Cochet H. (1960). *Histoire du Tennis*. Paris : Arthème Fayard.
- Albaran, P. (1952). *Alain Gerbault, mon ami*. Paris : Arthème-Fayard.
- Albero, B. (2000). *L'Auto formation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : l'Harmattan.
- Alessandrini, E. & Garez, C. (1988). Tennis et équilibre. In : *Revue EPS*, 212, 60-63.
- Alter, N. (1996). *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (1997). *Les Pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2000). Former, apprendre en formation continue : un travail interactif de médiation et de négociations en situation. In : *La Formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (Sous la dir. de Gh.Carlier, J-P. Renard & L.Paquay). Bruxelles : De Boeck. p.145-153.
- Amade-Escot C. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In : *Méthodologie et didactique de l'EPS* (Sous la direction de G. Bui Xuan). Clermont Ferrand : AFRAPS. p. 119-130
- Amicale ENSEP (1978). L'observation. In : *numéro spécial tennis*. Edition Amicale ENSEP. p.23-31
- Andre, C. & Lelord, F. (2002). *L'Estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Odile Jacob.
- Andreff, W. & Nys, J-F. (1987). *Le Sport et la télévision : Relations économiques, pluralité d'intérêts et sources d'ambiguïté*. Paris : Dalloz.
- Andreff, W. & Nys, J-F. (1997). *Economie du Sport*. 3^{ème} éd. Paris : Presses Universitaires de France. (Que sais-je ? 2294).
- Aneau, B. (1552). *Imagination poétique. Traduction en vers français, des latins et grecs, par l'auteur mesmes d'iceux*. Lyon.
- Angel, P. & Almar, P. (2005). *Le Coaching*. Paris : Presses Universitaires de France (Que Sais-je ? 3724).
- Ardoino, J. & Vigarello, G. (1997). Sociologie de l'éducation. In : *La sociologie en France*. Paris, éd. la Découverte (Repères).
- Argyris, C. & Schön, O. (1974). *Organizational Learning: A theory of Action perspective*. Reading-Mass.: Addison-Westley Publishing Co.

- Argyris, C. & Schön, O. (2002). *Apprentissage organisationnel, théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Arnaud, P. (1987). *Les Athlètes de la République* (Sous la dir. de P.Arnaud). Toulouse : Privat.
- Arnold, R-K. (1985). Le Développement des habiletés sportives. Paris : éd.Revue EPS, 3, p.9-52.
- Aron, R. (1941). *Dix-huit leçons sur la société industrielle*. Paris : Gallimard.
- Arzel, G. (1993). Jeux de raquettes : apprendre à s'opposer. In: *Revue EPS*, 243, 65-68.
- Atlan, H. (1979). *Le Cristal et la fumée*. Paris : Seuil.
- Attali, M. (2004). *Le Sport et ses valeurs*. (Sous la dir. de M. Attali). Paris : éd. La Dispute.
- Augustin, J-P. (1985). Espaces et histoire des sports collectifs. In : *Travaux et Recherches en EPS*, 8.
- Augustin, J-P. (2003). Assiste-t-on vraiment à un rejet de la culture sportive traditionnelle ? In : *Education physique, sport et loisir* (Sous la dir. de T.Terret). Montpellier : AFRAPS.
- Authier, M. & Levy, P. (1996). *Les Arbres de connaissances*. Paris : La Découverte.
- Avanzini, G. (1996). Savoirs et médiation. In : *Revue Sciences humaines*, 12, (Hors série).
- Azemar, G. (1973). Action motrice et faculté d'adaptation. In : *Annales de l'ENSEPS*, 4, (décembre).
- Azemar, G. (1975). Plaidoyer pour l'aventure motrice. De la psychomotricité à l'exploration active du milieu. In : *Esprit*, 5, (mai), 769-783.
- Azemar, G. (1979). Vers une étho-pédagogie. In : *Travaux et recherches en EPS*, 4.
- Azemar, G. (1982). L'Ontogenèse des comportements moteurs. In : *Neurobiologie des comportements moteurs* (Sous la direction de G.Azemar et H.Ripoll). Paris : Insep publications, p.271-317
- Baillette, F. & Brohm, J-M. (1995). Critique de la modernité sportive (Sous la dir. F. Baillette et J-M. Brohm). In : *Quel corps ?* Paris : les éditions de la Passion.
- Bajot, M (1854). *Eloge de la paume et ses avantages, sous le rapport de la santé et du développement des facultés physiques*. Paris, éd. Didot frères.
- Balandier, G. (1983). Essai d'identification du quotidien. In : *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. LXIV, 5-12.
- Bales J. (1989). *Sport geography*. Londres : E et FN Spoon.
- Bandura, A. (1980). *L'Apprentissage social*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). *L'Apprentissage social*. Bruxelles : éd. Mardaga.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baquet, M. (1942). *Education sportive, initiation et entraînement*. Paris : Godin.
- Barbier, J-M. & Galatanu, O. (1998). *Actions, affects et transformations de soi*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Barbier, J-M. & Galatanu, O. (2004). *Les Savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J-M. (1996). Les Mutations dans lesquelles s'inscrivent les évolutions de la formation. In : *Savoir former, bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs*. Paris : Démos (Ressources humaines).
- Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, R. (1997). *L'Approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. 10^e éd. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barel, Y. (1982). *La Marginalité sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barel, Y. (1984). *La Société du vide*. Paris : Seuil.
- Barthélemy, D. (1990). *L'Ordre seigneurial. XI^e- XII^e siècle*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris : éd du Seuil.
- Barthes, R. (2004) *Le Sport et les hommes*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Baschet, J. (2004). *La Civilisation féodale : de l'an mil à la colonisation de l'Amérique*. Paris : Aubier.
- Baschet, J. (2005). La Chrétienté médiévale. Représentations et pratiques sociales. *Documentation photographique, 8047*. Paris : La Documentation Française.
- Basson, J-C. (2001). *Sport et ordre public*. (Sous la dir. de). Paris : La Documentation Française.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris, éd. Seuil.
- Baudrillard, J. (1968). *Le Système des objets : la consommation des signes*. Paris : Gallimard.
- Baudrillard, J. (1970). *La Société de consommation*. Paris : Gallimard.
- Baudrillard, J. (1973). *Le Miroir de la production*. Paris : Casterman.
- Baugnet, L. (1998.). *L'Identité sociale*. Paris : Dunod.
- Beaujolin, F. (2001). *Vers une organisation apprenante*. Paris : éd. Liaisons.
- Beck, U. (1992). *Risk Society*. London: Sage.
- Becker, G. (1964). *Human capital*. New York, Columbia University Press.
- Becker, H. (1985). *Outsiders, étude de sociologie de la déviance*. Paris : éd. A.M. Métailié.
- Bedos-Rezak, B-M. & Iogna-Prat, D. (2005). *L'Individu au Moyen-âge, individuation et individualisation avant la modernité* (Sous la dir. de). Paris : Aubier/Flammarion.
- Bellot (1745). *La Paume est-elle un préservatif contre le rhumatisme ?* Thèse soutenue le 1^{er} avril 1745, dans les écoles de médecine de Paris.
- Belmas, E. (1992). Le Jeu de paume à Paris du XVI^e au XVIII^e siècles. In : *Jeux et sports dans l'histoire*. Tome 2. Pratiques sportives. Actes du 116^{ème} congrès national des sociétés savantes de Chambéry (1991). Ed. du CTHS.

- Benzècri, J-P. (1981). *Pratique de l'analyse des données: linguistique et lexicologique*. Paris : Dunod.
- Benzècri, J-P. (1986). *Le Fonctionnement des discours*. Lausanne : éd. Delachaux et Niestlé.
- Berbaum, J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : éd. ESF.
- Berger, P. et Luckmann T. (1986). *La Construction sociale de la réalité*. Paris : éd. Méridiens-Kliensieck.
- Bernard M., Pociello C. & Vigarello G. (1975). Itinéraire d'un concept. In : *Revue Esprit*, 5, (mai 1975), 704-723.
- Bernard-Tambour, T. & Carlier, Y. (2001). Origine et définition de la paume. In : *Jeu des rois et roi des jeux*. Paris : éd. Réunion des musées nationaux, p.25-41.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : éd. de Minuit.
- Bertall (1880). Le Jeu de lawn tennis. In : *Les Grands dossiers de L'Illustration : Le sport*. Turin : éd.SEFAG, Turin, 1987.p.144-145.
- Bertaux D. (1997). *Les Récits de vie*. Paris : Nathan, (coll. Sciences sociales).
- Berthoz, A. (1997). *Le Sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Bertsch, J & Le Scannff, C. (1995). *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bertsch, J. (1983). Caractéristique des tâches motrices et objectifs pédagogiques. In : *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive*. Paris : éd.Revue EPS, Dossier 1, p.35-39.
- Besnard, P. (1974). *Sociopédagogie de la formation des adultes*. Paris: éd.ESF.
- Beyer, B-K. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Bezille, H. (1999). Compétences et autodidaxie : entre pratiques et représentations. In : *Questions de recherche en éducation, 1*. Paris : INRP Publications.
- Boëtsch, G. (2004). Les Femmes ne vieillissent jamais. In : *Les cahiers de l'Ocha, 10*, dossier « Corps de femme sous influence »
- Boissonnat, J. (1995) *Le Travail dans vingt ans*. Paris : éd. Odile Jacob, La Documentation française.
- Bolliet, D. & Schmitt, J-P. (2002). *La Socialisation*. Paris : éd. Bréal.
- Boltanski, L. (1971). « Les Usages sociaux du Corps ». In : *Annales ESC*, 26, 1, p.211-212.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2000). *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bonette-Lucet, C. (1991). *Le Bricolage : usages sociaux du temps libre*. Thèse : Paris VIII ;
- Bonhomme G. (1991). *De la Paume au Tennis*. Paris : Gallimard (Découvertes, 112).
- Bonhomme, G. (1990). Le Cheval comme instrument du mouvement humain à la Renaissance. In : *Le Corps à la Renaissance* (Sous la dir. de M.M Fontaine). Paris : Aux amateurs du livre, p.337-349.
- Bonnet, C. et Lestienne, F. (2003). *Percevoir et produire le mouvement*. Paris : Armand Colin.
- Bordes, P. (2006). Qu'est-ce que donner du sens aux apprentissages en EPS ? In : *Revue Hyper*, 232 (mars), 3-7.

- Borne, B. (1973). La Conception novatrice de Gilbert Omnes. In: *Revue EPS*, 121, 82
- Bothorel, W. & Meyer, O. (2004). Situations évolutives et pédagogiques. In: *Revue EPS*, 307, 27-30.
- Bouchard, L-J. (1998). New frontiers in visual search: an exploratory study in live tennis situations. In: *Research Quarterly for exercise and Sport*, 69, 3, 290-296.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boudon, R. (1979). *La Logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*. Paris : Hachette.
- Boudon, R. (1983). *La Place du désordre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boudon, R. (1999). *Le Sens des valeurs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bouet, M. (1968). *Signification du sport*. Paris : Editions Universitaires.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *Réponses*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : éd. Droz.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris : éd. de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). Comment peut-on être sportif ? In : *Questions de sociologie*. Paris : éd. de Minuit, p.173-195.
- Bourg, J.F (1988). *Le Sport en otage*. Paris: éd. La Table Ronde.
- Bourg J-F. (1994). *L'Argent fou du sport*. Paris : éd. la Table ronde.
- Bourg, J-F. (1994). Ethique sportive et ordre économique. In : *Revue EPS*, 250, (Novembre-décembre), 71.
- Bourget, P. (1887). Paysages de mer. *Illustration.2216* (15 août 1885) ,127.
- Bouroche, J-M. & Saporta, G. (2002). *L'Analyse des données*. 8^{ème} éd. Paris : Presses Universitaires de France (Que sais-je ?1854).
- Bouthier, D (2001). L'Intervention en EPS, panorama des axes et des types de recherches conduites ces dernières années ; In : *Actes du colloque ARIS*, CD-ROM, Grenoble décembre 2002.
- Boutinet, J-P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boyard, P. (1975). Le Jeu de volée. In : *Revue EPS*, 136, 46-49.
- Boyer, M. (1990). Le « Tour English Style ». In : *Les Vacances. Un rêve, un produit, un miroir* (Sous la dir. de B.Ouvry-Vial, J-B. Pouy, R. Louis). Paris : Éditions Autrement (série « Mutations », 111).
- Boyer, M. (1999). *Le Tourisme de l'an 2000*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Boyer, M. (2000). *L'Invention du tourisme, XVI^e-XIX^e siècles. Origine et développement du tourisme dans le sud-est de la France*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- Boyer P. (1954). Emotions et réflexions du spectateur anonyme. In : *Revue EPS* . 23, 26-27.
- Bozon, M. (1990). Les Loisirs forment la jeunesse. In : *Données sociales 1990*, Insee. p.217-222.
- Braconnier, A. (2000). *Le Sexe des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Braunstein, F. & Pépin, J-F. (1999). *La Place du corps dans la culture occidentale*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Brechbuhl, J. (1980). Réflexions sur la pédagogie du tennis. In : *Revue EPS*, 164, 62-65.
- Bretones, R. (1983). *Les Bases de l'entraînement physique et de la préparation psychologique du joueur pour un tennis plus*. Paris : Ed. De Vecchi.
- Brohm J.M. (1976). *Sociologie politique du sport*. Paris : Delarge.
- Brohm, J-M. (1991). Pour une anthropologie critique du sport. In : *Revue EPS*, 230, 8.
- Brohm, J.M. (1993). *Les Meutes sportives : critique de la domination*. Paris : L'Harmattan.
- Brohm, J-M (1996). Pernicieuse idéologie. In : *Manière de voir*, 30, (mai 1996), Le Monde diplomatique, 75.
- Bromberger, C. (1995). *Le Match de football : ethnologie d'une passion partisane à Marseille, Naples et Turin*. Paris : éd. la Maison des Sciences de l'Homme, rééd.2001.
- Bromberger, C. (1998). *Passions ordinaires*. Paris : Bayard.
- Bromberger, C. (2004). *Football, la bagatelle la plus sérieuse du monde*. Paris : Pocket.
- Bromberger, C., Duret, P., Kaufmann, J-C & al (2005). *Un Corps pour soi*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Broquedis, M. (1913). Le Style en tennis. In : *La Revue au Grand Air*, 789 (1er novembre), 932.
- Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse, Université de Bordeaux I.
- Brown, J. & Duguid, P. (1998). Organizing knowledge. In: *California management Review* 40 (3), Berkeley, 90-111
- Brunel, V. (2005). *Les Managers de l'âme*. Paris : La Découverte.
- Bruner, J. (1983). *Savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1986). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : éd. ESHEL.
- Brunot, R. & Grosjean, F. (1999). *Apprendre ensemble : pour une pédagogie de l'autonomie*. Grenoble : CRDP.
- Bueckers, M. (1999). L'Acquisition des habiletés sportives dans un contexte écologique. In : *Revue EPS*, 277, 73.
- Bui-Xuan, G. (2003). Consonance et autonomie. In : *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (sous la direction de Gh.Carlier), Montpellier : AFRAPS, p.23-29.
- Burrow, F.R (1926). *Lawn tennis. The world game of today*. London: Hodder and Stoughton.
- Caillat, M. (1989). *L'Idéologie du sport en France*. Paris : éd. de la Passion.
- Caillois, R. (1967). *Les Jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.
- Callède J.-P. & Augustin J.-P. (1995). *Sport, relations sociales et action collective*, (sous la dir.). Talence : Ed. M.S.H.A.
- Callède, J.P (1987). *L'Esprit sportif : essai sur le développement associatif de la culture sportive*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Callède, J-P. (1985). La Sociabilité sportive : Intégration sociale et expression identitaire .In : *Ethnologie française*, XV (4), 327-344.

- Camillieri, C. & al (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Canet, A. (1924). A l'occasion de la mort d'Henry Wallet. In : *Revue Tennis et Golf n°138*, 493
- Canguilhem, G. (1947). Milieux et normes de l'homme au travail. In : *Cahiers internationaux de sociologie*. Vol.III, 120-136.
- Caradec, V. & Martuccelli, D. (2005). *Matériaux pour une sociologie de l'individu. Perspectives et débats*. Villeneuve d'Ascq : éd. du Septentrion.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod.
- Carlier, Gh. & Brunelle, J. (1998). Pour une écologie de l'intervention éducative. In : *Enseigner l'éducation physique au secondaire*. Bruxelles : éd. De Boeck
- Carlier, Gh (2000). Un dispositif aux fonctions plurielles. In : *La Formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (Sous la dir. de G.Carlier, J-P. Renard & L.Paquay). Bruxelles : De Boeck. p.251-262.
- Carlier, Gh. (2003). *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (Sous la dir. de). Montpellier : AFRAPS.
- Carlier, Y. (2001). Le Jeu de courte paume. In : *Jeu des rois, roi des jeux. Le jeu de paume en France* (Sous la dir. de T. Bernard-Tambour et Y.Carlier). Paris : Réunion des musées nationaux, p.40.
- Carpentier, F. (2004). Le Sport est-il éducatif ? In : *Actes du colloque de Rouen*, (Textes réunis par Florence Carpentier). Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- Carré, P. & Charbonnier, O. (2003). *L'Optimisation des apprentissages professionnels informels*. (Sous la dir.) Paris : éd. L'Harmattan.
- Carré, P. & Charbonnier, O. (2004). *Les Apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Carré, P. & Moisan, A. (2002). *La Formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : l'Harmattan.
- Carré, P. Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'Autoformation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Carré, P. (1992). *L'Autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation Française.
- Carré, P. (1993). L'Apprentissage auto dirigé dans la recherche nord-américaine. *Revue française de pédagogie*.102, 17-22
- Carré, P. (1999). Le Contrat pédagogique. In : *Cahiers Pédagogiques*, 370, 44.
- Carré, P. (1999). Faut-il avoir peur de l'autoformation ? In : *Cahiers Pédagogiques*, 370, 9.
- Carré, P. (1999). La Galaxie de l'auto formation. In : *Cahiers pédagogique*. 370, 12.
- Carré, P. (2001). *Un Etat de la recherche sur l'autoformation*. Communication au 6^{ème} colloque sur l'autoformation. Montpellier, 5 décembre 2001.
- Carré, P. (2002). Jalons pour une théorie psychologique de l'auto direction. In : *la Formation auto dirigée- : aspects psychologiques et pédagogiques* (Sous la dir. de P. Carré et A. Moisan) Paris : l'Harmattan.
- Carré, P. (2005). *L'Apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.

- Caspar, P. (1989). *Le Savoir à la portée de la main. La conduite de projets de formation multimédias*. Paris : éditions d'Organisation.
- Caspar, P. (1998). *Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation : des entreprises parlent de leurs expériences*. (Sous la dir.de P.Caspar). Paris : éd. d'organisation.
- Cast, A. & Burke, P. (2002). A Theory of self-esteem. In : *Social forces*, 80.
- Castells, M. (1998). *La Société en réseau*. Paris : Fayard.
- Castells, M. (1999). *L'ère de l'information. Vol.2 :Le Pouvoir de l'identité*. Paris : Fayard.
- Castiglione, B. (1528). *Il Libro del Cortigiano*. Traduit en français en 1537. Traduction de A. Pons. Paris, 1987.
- Certeau, M. de (1980). *La Culture au pluriel*. Paris : éd. Christian Bourgeois.
- Certeau, M.de (1990). *L'Invention au quotidien : arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Changeux, J-P. (1983). *L'Homme neuronal*. Paris : Fayard.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J-Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1998). La Revue EPS interroge le sociologue Bernard Charlot. *Revue EPS*, 273, 9-13.
- Chartier, R. & Vigarello, G. (1982). Les Trajectoires du sport : pratiques et spectacle. In : *Le débat*, 19, (février 1982), reproduit in « *l'Identité de l'Education physique scolaire au XXème siècle* », AFRAPS ,1993. p. 29-49.
- Chartier, R. (1994). Avant-propos. In : *Sport et civilisation : la violence maîtrisée* (N.Elias & E.Dunning). Paris : Fayard.
- Chazeaud, P. (2000). L' Art et la mise en scène du héros sportif de 1890 à 1990. In : *Cahiers de l'INSEP*, (Hors série), 137-149.
- Chenu, A. (2001). Vieillesse, genre et inégalités sociales dans la France des années 1980-1990 : le prisme des emplois du temps. In : *Cahiers du genre*, 31, 9-37.
- Chosson, J-F. (1975). *L'Entraînement mental*. Paris : éd. Seuil.
- Chosson, J-F. (2002). *Pratiques de l'entraînement mental*. Paris : L'Harmattan.
- Cibois, P. (1983). *L'Analyse factorielle*. Paris : Presses Universitaires de France (Que sais-je ? 2095).
- Cicourel, A. (1979). *Sociologie cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cicourel, A. (2002). *Le Savoir médical : une approche sociocognitive*. Paris : Seuil.
- Claparède, E. (1921). *L'Education fonctionnelle*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Cochard, T. (1888). *Le Jeu de paume à Orléans*. Orléans : éd. Herluison.
- Cochet H. et Albaran P. (1960). *Histoire du tennis*. Paris : Ed. Arthème-Fayard.
- Cochet, H. (1955). Tenir une raquette. *Cahiers techniques*, 41, INS, 29.
- Colangeon, P. Menger, P-M. & Roharik, I. (2002). Les Loisirs des actifs : un reflet de la stratification sociale », in *Economie et statistiques*, 352-353. Paris : INSEE .
- Collignon, C. (1987). Tennis : se transformer au collège. In : *Spirales*, 1 (Lyon).

- Commissariat général du plan (2002). *La France dans l'économie du savoir : pour une dynamique collective*. Paris, La Documentation Française.
- Condorcet (1872). *Progrès de l'esprit humain*. (Réédition). Paris : Librairie de la Bibliothèque Nationale.
- Confessore, S. (2002). L'Autonomie de l'apprenant dans les nouvelles situations de travail : comprendre les défis et valoriser les opportunités. In *L'autoformation, un fait social ?* (sous la dir. d'A. Moisan et de P. Carré). Paris : L'Harmattan, p.195-214.
- Conseil Européen (2005). Doc. 7619/05, point 34. *Journal officiel de l'Union européenne*.
- Corbin, A. (1995). *L'Avènement des Loisirs, 1850-1960*. (Sous la dir.de). Paris : Aubier.
- Corcuff, P., Ion, J. & Singly (de) F. (2005). *Les Politiques de l'individualisme : entre sociologie et philosophie*. Paris : Textuel.
- Corcuff, P. (1995). *Les Nouvelles sociologies : construction de la réalité sociale*. Paris : Nathan.
- Corneloup, J. (2001). Formes de développement et positionnement touristique des espaces sportifs de nature. In *Loisir et société*, 24 (1), 21-46.
- Corneloup, J. (2002). *Les Théories sociologiques de la pratique sportive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Costa-Lascoux, J. & al (2000). *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : hommage à Carmel Camillieri*. Paris: L'Harmattan.
- Cotta Alain. (1980). *La Société ludique : la vie envahie par le jeu*. Paris : Grasset.
- Coubertin, P.F. de (1910). Notes sur le lawn-tennis. *Revue olympique*, (sept.1910), 134-138.
- Coubertin, P-F., de (1972). *Pédagogie sportive*. Paris : Vrin.
- Courtois, B. & Prévost, H. (1998). *Autonomie et formation* (Sous la dir.).Lyon : éd. Chronique sociale.
- Crafty (1896). *Paris sportif : anciens et nouveaux sports*. Paris : Plon.
- Crenner, E. (1997). Le Milieu associatif de 1983 à 1996, plus ouvert et tourné vers l'intérêt individuel. *INSEE Première*, 542 (septembre).
- Crognier, L. & Féry, Y-A. (2005). Effect of tactical Initiative on Predicting Passing Shots in Tennis. In : *Applied cognitive psychology*, 19, 1-13.
- Crognier, L. & Peter, J-M. (2005). Du langage du jeu de paume aux règles du tennis. In: *Revue EPS*, 310, 57- 61.
- Crognier, L. (2003). *Conditions d'expression et rôle des connaissances tactiques dans l'anticipation des trajectoires de balles au tennis*. Thèse de doctorat en STAPS, Université de Paris 5 Descartes.
- Crognier, L. (2005). L'Anticipation : un facteur négligé de l'entraînement. In : *La Lettre du club fédéral des enseignants professionnels*, 34, 1-2.
- Crognier, L. (2005). Entraînement et formation : quelle route vers le haut niveau ? In : *La Lettre du club fédéral des enseignants professionnels*, 35 (juillet), 4.
- Cronckart, J-P. & Scheuly, B. (1985). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Crosnier, D. & Boisson, J-P. (2002). Un Demi-siècle de licences sportives. *STAT-Info*. 04-06 (novembre 2004). Paris, Ministère de la Jeunesse, des sports et de la vie associative.

- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.
- Cuomo, S. & Contet, D. (2000). *Le Tennis, un yoga de la vie – Par la méthode cyber-tennis*. Luynes : Editions Sauveur Cuomo.
- D'Arripe-Longueville, F. (1998). *Contribution à l'identification de processus cognitifs et de mécanismes interactifs impliqués lors de l'acquisition en dyade d'une habileté motrice complexe*. Thèse de doctorat, Paris5.
- Damasio, A. (1995). *L'Erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. (2000). *Le Sentiment d'être soi : corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Darré, J-P. (1999). *La Production de connaissance pour l'action*. Paris : édition de la MSH.
- Darryl, P. (1894). *Encyclopédie des Sports : jeux de balle et de ballon. Football, paume, lawn tennis par un juge du Camp* (Sous la dir.de P.Darryl). Paris : Librairie et Imprimeries réunies.
- Darvogne, C. & Noyé, D. (2000). *Organiser le travail pour qu'il soit formateur : quels dispositifs mettre en oeuvre ?* Paris : INSEP.
- Davisse, A. et Louveau, C. (1998). *Sports, école et société : la différence des sexes*. Paris : l'Harmattan.
- De Ketele J.M (1994). *La Relation éducative* (sous la dir. de M. Postic). Paris :
- Kermadec, G. de (1972). Les Coups à effet. In : *Revue EPS*, 116, 73-81
- De Léséleuc, E. (2004). *Les « Voleurs » de falaise : un territoire d'escalade, entre espace public et espace privé*. Pessac : Maison des sciences de L'homme d'Aquitaine.
- De Luze, A. (1933). *La Magnifique histoire du jeu de paume*. Bordeaux : Delmas.
- Debray, R. (1989). *Apprendre à penser*. Paris : éd.Eshel.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New-York: Plenum Press.
- Deci, E. (1995). *Why we do what we do: the dynamics of personal autonomy*. New-York: Putman.
- Defrance J. (1994). La Place du sport et de l'éducation sportive du corps dans la culture. In : *Sports et pouvoirs au XXème siècle*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Defrance, J. (1994). La Sociologie anthropologique de Pierre Bourdieu, genèse, concepts, pertinence. In : *Revue STAPS*, 35, 31-39.
- Defrance, J. (1995). *Sociologie du sport*. Paris, éd. La découverte (Repères).
- Defrance, J. (2000). Les Praticants du sport. In : *Le sport en France*, (sous la dir. P.Arnaud), Paris, éd. La documentation française, p.77-113.
- Defrance, J. (2004). Les Institutions sportives. In : *Cahiers français*, 320, (mai-juin) ,11-15.
- Degenne, A. & Forse, M. (1994). *Les Réseaux sociaux*. Paris : Armand Colin.
- Delanoy, C. et Passegrand.J-C. (1992). *L'Intelligence peut-elle s'éduquer ?* Paris : Hachette.

- Delaunay, M. (1985). *Les Transactions motrices : un modèle de compréhension des conduites motrices de l'enfant*. Conférence, séminaire européen, Bilbao, 20-24 mai 1985, Conseil de l'Europe.
- Delaunay, M. (1985). Des Transactions sociomotrices à la pédagogie sémio-opératoire (essai d'opérationnalisation en tennis). In : *Recherches en activités physiques et sportive, 1*, édité par le centre de recherche de l'UEREPS, Université Aix-Marseille II. p.45-59
- Delaunay, M. (1999). Les Apprentissages fondamentaux. In : *Les cahiers EPS de l'Académie de Nantes*, 20 (juin), 2-4.
- Delgery, JM & Vol, F. (1998). *Tennis : l'enseignement*. Paris : Les éditions du Plaisancier.
- Delignières, D. & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS. In : *Revue EPS*, 242, 9-13.
- Delignières, D. (1998). Apprentissage moteur : quelques idées neuves. In : *Revue EPS*, 274, 61-66.
- Delors, J. (1996). *L'Education : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle. Paris : éd. UNESCO, Odile Jacob.
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les Histoires de vie*. Paris : Anthropos.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Pierce. In : *Revue Française de Pédagogie*, 128, 35-42.
- Derrider, M. (2000). Opérations sensori-motrices et cognitives impliquées dans les sports de raquettes. In : *Sports de raquettes. Entre pratiques et théories*, Dossier EPS, 53, p.61-74. Paris : éd. Revue EPS.
- Desroches, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Les Editions ouvrières.
- Détienne, M. & Vernant, J-P. (1992). *Les Ruses de l'intelligence : la métis des grecs*. Paris : Flammarion.
- Détrez, C. (2002). *La Construction sociale du corps*. Paris : Seuil.
- Devillard, O. (2005). *Coacher : efficacité personnelle et performance collective*. Paris : Dunod.
- Dhellemmes, R. & Bechade, P. (1988). Didactique des APS en milieu scolaire : Le tennis au collège. In : *Revue EPS*, 209, 64-65.
- Dieudonné, R. (1906). La Journée d'une petite milliardaire. *Revue Femina*, 139 (1^{er} novembre), 495-496.
- Doise, W. & Mugny, G. (1985). *Le Développement social de l'intelligence*. Paris : inter-éditions.
- Dollot, L. (1974). *Culture individuelle et culture de masse*. Paris : Presses Universitaires de France (Que sais-je ? 1552).
- Donnat, O. (1994). *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : la Découverte.
- Donnat, O. (1996). L'Essor des activités artistiques amateurs in *Données Sociales 1996*. Paris : Insee, 415-428.

- Donnat, O. (1996). *Les Amateurs. Enquêtes sur les activités artistiques des français*. Paris : Ministère de la Culture, Département des études et de la prospective.
- Donnat, O. (1998). *Les Pratiques culturelles des Français, Enquête 1997*. Paris : la Documentation Française.
- Donnat, O. (1999). Loisirs et culture. *Cahiers français*.291, (mai-juin 1999), 47-52.
- Donnat, O. (2003). *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris : La Documentation Française.
- Doustaly-Duniach, A. (2004). *Le Moyen Âge*. Paris, éd. Milan (Essentiels).
- Drevon, A. (2000). *Jeux olympiques oubliés, Paris 1900*. Paris : éd. du CNRS.
- Drucker, P. (2000). Internet...et au delà. *Le Monde des débats* (mars 2000), 13-15.
- Dubar, C. (1998). *La Socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La Crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France (le lien social).
- Dubet, F., Martucelli D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous?* Paris : Seuil.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris : Seuil (Points actuels).
- Dubet, F. (1995). La Vie comme une expérience. In *Revue Sciences Humaines*, 9, 12-14 (Hors série mai juin).
- Dubet, F. (1994). *La Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubreuil, H. (1958). Des Robots et des hommes, l'œuvre et l'influence de l'ingénieur Taylor. Paris. Cité par J.Dumazedier dans *Cahiers internationaux de sociologie*. Vol XXVIII (7^{ème} année, 1960), 101.
- Ducasse, F. & Chamaladis, M. (2004). *Champion dans la tête*. Paris : Editions de l'homme.
- Duclos, G. (2000). *L'Estime de so : un passeport pour la vie*. Paris : éd. Hopital Sainte-Justine.
- Dugal, J. (1991). Analyse et traitement didactique des APS. In : *Revue EPS*, 230, 25-28
- Dugas, E. (2002). Education physique et éducation informelle à l'école. In : *Education et Sociétés*, 10, 21-34.
- Dugas, E. (2004). Des Pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielle. In : *Revue Française de Pédagogie*, 149, 5-17.
- Dumazedier, J. & Sylwan, B. (1955). *Télévision et éducation populaire*. Paris : Unesco.
- Dumazedier, J. & Ripert, A. (1966). *Le Loisir et la ville : loisir et culture*. Paris : Seuil
- Dumazedier, J. & Leselbaum, N. (1993). Emergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation : la sociologie de l'autoformation. In : *Revue Française de pédagogie*, 102, (janvier-février-mars), 5-16.
- Dumazedier, J. & al (1994). *La Leçon de Condorcet : une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*. Paris : l'Harmattan.
- Dumazedier, J. (1950). *Regards neufs sur le sport*. Paris, Seuil.

- Dumazedier, J. (1960). Ambiguïté du loisir et travail industriel. *Cahiers internationaux de sociologie*, volume XXVIII, 7^{ème} année, 89-112.
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Seuil.
- Dumazedier, J. (1976). Les loisirs changent nos vies. In *Loisir plus*, 49, (Septembre), 8-12
- Dumazedier, J. (1978). La Société éducative et ses incertitudes. *Revue Education Permanente*, (Octobre 1978), 3, 4-13.
- Dumazedier, J. (1980). Vers une socio- pédagogie de l'auto formation. In : *Les Amis de Sèvres* (Janvier), 5-24.
- Dumazedier, J. (1983). Regards neufs sur les sociologies des pratiques corporelles. In : *Revue Motricité humaine*, 2, (Décembre), 80-85
- Dumazedier, J. (1985). Formation permanente et autoformation, in *Education permanente*, 78-79, (Juin), 9-24.
- Dumazedier, J. (1985). Pratiques sociales d'autoformation et temps libre d'aujourd'hui. In : *Society and Leisure*, 2, 337-348.
- Dumazedier, J. (1986). Pratiques sociales d'autoformation et temps libre d'aujourd'hui. In : *Society and Leisure*, 2 (automne 1986), 340.
- Dumazedier, J. (1988). *Révolution culturelle du Temps libre, 1968-1988*. Paris, éd. Méridiens Klincksieck.
- Dumazedier J. (1989). Au sujet des sociologies de la pratique sportive et para sportive d'aujourd'hui – Hommage critique à la sociologie des classes sociales de Pierre Bourdieu. In : *Sport et dynamiques sociales*, Y.Leziart. Paris, éd .Actio, p.13-24.
- Dumazedier, J. (1994). *La Méthode d'entraînement mental*. Lyon, éd.se former+.
- Dumazedier, J. (1995). Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui. In : *Education Permanente*, 122, 243-256.
- Dumazedier, J. (1995). L'Autoformation : un fait social. In : *Revue Entreprises-formation*, 81, (janvier-février), 20
- Dumazedier, J. (1997). De la culture sportive. In : *Revue Internationale du sport et de l'éducation physique*, 44, 97-103.
- Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chroniques sociales.
- Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme*. Paris : Seuil.
- Dumontier, F. & Pan Ké Shon, J-L. (1999). En 13 ans, moins de temps contraints et plus de loisirs. *Insee Première*.675, (octobre 1999).
- Dumontier, F., Guillemot, D. & Meda, D. (2002). L'Evolution des temps sociaux au travers des enquêtes Emploi du temps. *Economie et statistique*. 352-353, 3-12.
- Dumouchel, P. & Dupuy, J-P. (1983). *L'Auto-organisation : de la physique au politique*. Colloque de Cerisy, (sous la direction de P.Dumouchel et J.P Dupuy). Paris : Seuil.
- Dunkley, C. (1998). *Le Tennis*. Tome : 1 Histoire. Paris: Flammarion.
- Durand, C. (2005). Escalade et roller : interagir en classe pour apprendre. In : *Revue Hyper*, 229, 2-7.

- Durand, M. ; Fagot, P-H. et Riff.J (1993). Apprentissage et enseignement en Education physique et sportive in *Enseigner l'éducation physique et sportive* (sous la dir. de G.Bui-Xuân et J.Gleyse). Clermont-Ferrand : AFRAPS. p.241-251
- Durand, M. (1987). Performances motrices et traitement de l'information chez l'enfant in *l'Enfant et le sport*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M. (1999). A propos de l'enseignement en milieu scolaire. In : *Revue EPS.1*, 94, 3-7.
- Durand, M. (1999). Pour une approche anthropologique en EPS. In : *Revue EPS*, 277,78-79.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris, éd. Revue EPS.
- Duret, P. & Roussel, P. (2003). *Le Corps et ses sociologies*. Paris, Nathan.
- Duret P. (1994). Quelle réalité pour les émotions sportives. In : *Revue EPS.247*, 68-69.
- Duret, P. (1993). *L'Héroïsme sportif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duret, P. (2001). *Sociologie du sport*. Paris : Armand Colin.
- Durey, A. & De Kermadec, G. (1984). Tous les coups du tennis et leurs effets. In : *Science et vie*, 147 (juin), 44-69.
- During, B. (1975). Un programme est-il nécessaire en EPS ? In : *Questions réponses en EPS* (sous la Direction de C.Pujade-Renaud). Paris : éd. ESF. p.34-36
- During, B. (1983). Une transformation du rapport à la science : de Georges Demeny à Pierre Greco. In : *Motricité humaine 1*, 76-80.
- During, B. (1999). Activités physiques, travail et modèles. In : *Histoire culturelle des activités physiques – XIXe et XXe siècles*. Paris : Vigot. p 71-101.
- During, B. (2002). La Sociologie du sport en France. In : *l'Année sociologique*, 52 (2), 297-311.
- During, B. (2004). Sport, savoirs et valeurs. In : *Le sport est-il éducatif ? Actes du colloque de Rouen, juin 2003*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, p.159-167.
- Durkheim, E. (1930). *De la division du travail social*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1937) *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dwight, J. (1893). *Practical lawn-tennis*. New York: Harper & Brothers publishers.
- Dwight, J. (1886). *Lawn-tennis*. Boston : Wright & Ditson.
- Ehrenberg A. (1991). *Le Culte de la performance*. Paris : Calman-levy.
- Ehrenberg, A. (1995). *L'Individu incertain*. Paris : Hachette (Collection pluriel).
- Ehrenberg, A. (1998). *La Fatigue d'être soi : dépression et société*. Paris, Odile Jacob.
- Ehrenberg, A. (2004). Sport, égalité et individualisme. In *Cahiers français 320*, (mai-juin), 43-48.
- Ehrlich, S. (1985). Les Représentations. In : *Psychologie française*, 30,,3-4.
- Elias N., Dunning E. (1986). *Quest for excitement, Sport and Leisure in the Civilizing Process*. London: éd.. Basil Blackwell Ltd.
- Elias N.& Dunning E. (1994). *Sport et civilisation : la Violence maîtrisée*. Paris: Fayard.

- Elias, N. (1973). *La Civilisation des mœurs*. Paris : Calman-Levy.
- Elias, N. (1974). *La Société de cour*. Paris : Calmann-Levy.
- Elias, N. (1975). *La Dynamique de l'Occident*. Paris : Calmann-Levy.
- Elias N. (1991). *Qu'est-ce que la Sociologie ?* La Tour d'Aigue : éd. De l'Aube (Pocket).
- Elias, N. (1991). *La Société des individus*. Paris : Fayard.
- Elias, N. (2001). Aspects sociologiques de l'identification. In : *Logiques de l'exclusion* (sous la direction de N.Elias et J.Scotson). Paris : éd.Pocket.
- Erasme (1524). *Colloques choisis*. Traduction parue chez Brocas et Humblot, 1763.
- Erasme (2001). *Traité de civilité puérile*. Trad. du latin par A.Borneau. Paris : Arthème Fayard.
- Estrabeau & Feillet (1952). *Apprendre le tennis*. Paris : éd. La Table ronde.
- Eyquem, M-T. (1966.). *Pierre de Coubertin, l'épopée olympique*. Paris : éd. Calmann-Levy.
- Fabens, R. (1895). Le Sport en vacances. *La nouvelle Revue*, 17^{ème} année, 204.
- Famose, J-P ; Durand, M. ; & Bertsch, J. (1986). *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive, Dossier EPS*, 1. Paris : éd. Revue EPS.
- Famose, J-P; Sarrazin, P. et Cury, F. (1995). Apprentissage moteur et buts d'accomplissement en éducation physique et sportive. In : *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages* (sous la dir. J.Bertsch et C.LeScanff). Paris : PUF, p.89-125
- Famose, J-P. (1983). La Relation Pédagogique. In : *La relation au sein des APS* (sous la dir.de R.Thomas), Paris : Vigot, p.41-95.
- Famose, J-P. (1997). Apprentissage moteur et résolution de problèmes. In *L'apprentissage moteur* (sous la direction de J.P Famose, P.Fleurance & Y.Touchard). Paris : éd. Revue EPS, p.23-57.
- Famose, J-P. (2003) L'Apprentissage auto-régulé. In : *Revue EPS*, 300, 13-20.
- Famose, J-P. (2003). La Motivation en EPS ; In *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (sous la direction de Gh.Carlier). Montpellier : AFRAPS. p.41-63
- Farrow, D. & Abernethy, B. (2003). Do expertise and the degree of perception: action coupling affect natural anticipatory performance ? In : *Perception*, 32,1127-1139.
- Fauche, S., Calledé, J.-P. & al (1995). *Sport et Identités*. Paris : L'Harmattan
- Faulkner, E-J & Weymuller, F. (1970). *Le Tennis, l'apprendre, le jouer, l'enseigner*. Paris : éd. Marabout.
- Featherstone, M. (1991). *Consumer Culture and Postmodernism*. London : Sage.
- Feillet, R. (1997). Représentation du corps, vieillissement et pratiques sportives. *STAPS*. 42, 33-45.
- Ferreol, G. (1998). *Intégration, lien social et citoyenneté*. Villeneuve-d'Ascq : éd. du septentrion.
- Ferry, J-M. (1995). *L'Allocation universelle. Pour un revenu de citoyenneté*. Paris: éd. Cerf.

- Féry, Y-A. & Crognier, L. (2001). On the tactical Significance of game situations in anticipating ball trajectories in Tennis. In : *Research quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 143-149.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of cognitive dissonance*. Stanford : Stanford University Press.
- FFLT (1942). *La Méthode Suzanne Lenglen*. Paris : Gallimard.
- FFT (2002). La Formation mentale du jeune joueur. In : *Document Fédération Française de Tennis*, 9.
- Florence, J. (1998). La Diversité des motivations. In : *Enseigner l'éducation physique au secondaire*. Bruxelles : éd. De Boeck, p.57-66.
- Flotat, J-C. & Keller, D. (1998). Prendre la balle tôt, pourquoi et comment ? Les raisons de la mise en œuvre de la frappe tôt après le rebond. In *Revue EPS*, 272, 33-38.
- Flotat, J-C. , Gelebart, E. & Keller, D. (2002). Regarde ta balle. In : *Revue EPS*, 293, 65-70.
- Fodimbi, M. (2000). Sport et intégration. In : *le Sport en France, Notes et Etudes documentaire ; 512* (Sous la dir. de Pierre Arnaud). Paris : La Documentation Française.
- Fontaine, M-M. (1987). Le Jeu de paume comme modèle des échanges : quelques règles de sociabilité à la Renaissance. In : *Sociabilité, Pouvoirs et Société*, Actes du colloque de Rouen, novembre 1983, Rouen, p.144-155.
- Fontaine, M-M. (1991). *Le Condottiere Pietro Del Monte, philosophe et écrivain de la Renaissance*. Genève : éd. Slatkine.
- Fontaine, M-M. (1993). Avantage à Montaigne. In : *Libertés et savoirs du Corps à la Renaissance*. Caen : éd. Paradigme, p.113-284.
- Fontaine, M-M. (1993). *Libertés et savoirs du corps à la Renaissance*. Caen : éd. Paradigme.
- Fontaine, M-M. (1993). Le Développement technique des exercices corporels dans la préparation militaire (fin XV^e- début XVI^e s.). In : *Actes du Colloque Nature, Sciences and Medieval Societies*. Brepols, 61-80.
- Fontaine, M-M. (2001). L'Age d'or du jeu de Paume. In : *Jeu des rois et roi des jeux* (Ouvrage collectif) Paris, Réunion des musées nationaux, p.62-71.
- Forse, M. (1981). La Sociabilité . In : *Economie et statistique*, 132, (avril).
- Foucauld, J-B. (De) & Piveteau, D. (2000). *Une société en quête de sens*. Paris : Odile Jacob.
- Foucauld, J-B. De. (2002). *Les Trois cultures du développement humain. Résistance, Régulation, Utopie*. Paris : Odile Jacob.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. La volonté de savoir*, tome I. Paris : Gallimard.
- Foucher, J-L. (2005). *Ressources inhumaines*. Paris : éd. Bourin.
- Foucher, R. (1995). Factors affecting organizational policies and practices regarding self-directed learning. In *New dimensions in self-directed learning* (Sous la dir. de H.Long & al). Norman : University of Oklahoma Press. p.23-35.
- Foucher, R. (1998). Le Soutien organisationnel à l'auto formation : un lieu de paradoxes. In : *Pratiques de gestion des ressources humaines* (Sous la dir. de M.Audet et J-L.Bergeron). Montréal : Presses inter universitaires. p. 121-128.
- Foucher, R. (2000). *L'Autoformation : apports européens et nord-américains*. Montréal : Editions Nouvelles.

- Fourastié, J. (1959). *Pourquoi nous travaillons*. Paris : P Presses Universitaires de France., (Que sais-je ? 818)
- Fourastié, J. (1965). *Les Quarante mille heures*. Paris : éd. Laffont-Gonthier.
- Fournier, J & Salmella, J. (2004). Les Familles et le sport. In : *Revue Internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 64 (Printemps 2004).
- Fréry, J-C. (1979). L'Entraînement suivant Harry Hopman. In : *Revue EPS*, 157 (mai-juin), 22-25.
- Fréry, J-C. (1997). *Le jeu de Tennis*. Paris : Chiron.
- Friedmann, G. (1956). *Le Travail en miettes*. Paris : Gallimard.
- Gagné, R. (1976). *Les Principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal : HRW.
- Galand, O., Lemel, Y. (1998). *La Nouvelle société française, trente années de mutation*. Paris : Armand Colin.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse, l'entrée dans la vie*. Paris : Armand Colin.
- Gallwey, T. (1974). *The Inner game*. New York: Random House.
- Gallwey, T. (1977). *Comment progresser par la concentration*. Paris : éd. Robert Laffont.
- Galperine, P. (1980). Essai sur la formation par étapes des concepts et des actions. In : *de l'enseignement programmé à la programmation des connaissances*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Galvani, P. (1991). *Auto formation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs : les ateliers pédagogiques personnalisés*. Lyon : Chronique sociale.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris : l'Harmattan.
- Galvani, P. (1999). *Le Croisement des savoirs : quand le quart Monde et l'Université pensent ensemble*. Paris: éd. de l'Atelier et édition Quart Monde.
- Galvani, P. (1999). Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative : le programme de recherche formation-action Quart Monde/Université. *Revue Française de Pédagogie*. 128 (juillet-août-septembre) Paris : INRP, 25-34
- Galvani, P. (2001) <http://membres.lycos.fr/autograp/galvani2001.htm>
- Galvani, P. (2002). Transdisciplinarité et niveaux d'auto formation in *L'Auto formation, fait social ?* (Sous la dir. d'André Moisan et Philippe Carré). Paris : l'Harmattan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind, the theory of multiple intelligences*. New-York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Les Intelligences multiples*. Paris: éd. Retz.
- Garfinkel, H. (1952). *The Perception of the other: A study in social order*. Ph.D thesis. Harvard University.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Garin, E. (1990). *L'Homme de la Renaissance*. Paris : Seuil.
- Garipuy, C. & Wolf, M. (1999). Tennis : rôle de la latéralité occulo-manuelle. In : *Revue EPS*, 276, 73-77.
- Garsault, M., de (2004). *Art du paumier-raquetier et de la paume*. Réédition. Paris : Phénix.

- Gasparini, W. (2000). *Sociologie des organisations sportives*. Paris : La Découverte.
- Gates, W. (1999). *Business@ the speed of thought: Using a digital nervous system*. New-York, : Warner books.
- Gauchet, M. (2002). *La Démocratie contre elle-même*. Paris: Gallimard.
- Gay, J-A. (1947). *Sports et jeux d'exercice en Anjou*. Angers : éd. de l'Ouest.
- Gélot, D., Neyrat, F. & Pélage, A. (2005). *Pour l'éducation permanente*. Paris : éd.Syllepse.
- Gentien, C. (1953). *Aventures d'un joueur de tennis*. Paris : éd. De la Palatine.
- George C. (1983). *Apprendre par l'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- George, C (1994). L'Apprentissage. In *Manuel de psychologie* (Sous la dir. de J.Mathieu et R.Thomas). Paris : Vigot.
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1978). *Les Enquêtes sociologiques – Théories et pratique*. Paris : Armand Colin.
- Ghiglione, R., Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyse*. Paris : Dunod.
- Gibson, J-J. (1979). *The Ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Gillmeister, H. (1998). *Tennis: a cultural history*. New York: University Press.
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1987) *Les Origines du savoir*. Neuchâtel : éd. Delachaux & Niestlé.
- Giordan, A. (1993). De l'usage des conceptions dans les apprentissages. In *Enseigner l'éducation physique* (sous la direction de G. Bui-Xuan et J.Gleyse), Clermont Ferrand : AFRAPS. p.227-240.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.
- Girod, A. (1997). *Tennis, la préparation mentale*. Paris : Amphora.
- Girod, A. (1999). *PNL et performance sportive : un mental pour gagner*. Paris : Amphora.
- Gleyse, J. (1995). *Archéologie de l'éducation physique au XXe siècle en France*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Godelier, M. (1984). *L'Idéal et le matériel. Pensées, économies, sociétés*. Paris : Fayard.
- Goffmann, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne. Les relations en public*. Paris, éd. de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris : éd. de Minuit.
- Goleman, D. (1997). *L'Intelligence émotionnelle*. Paris : éd. Robert Laffont.
- Gorz, A. (1997). *Misères du présent, richesse du possible*. Paris : Galilée.
- Gorz, A. (1988). *Les Métamorphoses du travail : quêtes du sens*. Paris : Galilée.
- Goulet, C., Bard, C. & Fleury, M. (1992). Les Exigences attentionnelles de la préparation au retour de service. In : *Canadian Journal of Sports Sciences*, 17-2, 98-103.
- Goven, G. (2005). Pourquoi les russes sont-elles si fortes ? In : *La Lettre du club fédéral des enseignants professionnels*, 33, (15 mars 2005), 5.
- Gregory, R-L. (1966). *L'Œil et le cerveau*. Paris : Hachette.

- Grehaigne, J-F & Guillon. R (1991). Du bon usage des règles d'actions. In : *Echanges et controverses*, 4, 43-66
- Gréhaigne, J-F, Guillon, R. & Roche, J. (1993). Contribution à une réflexion sur les savoirs en sport collectif à l'école. In : *Enseigner l'éducation physique* (Sous la dir ; de G.Bui-Xuân). Clermont-Ferrand : AFRAPS, p.27-37.
- Grehaigne, J-F (1999). *L'Enseignement des sports collectifs à l'école*. Bruxelles : éd. de Boeck.
- Grozelier, A-M. (1998). *Pour en finir avec la fin du travail*. Paris : les éd. de l'atelier.
- Guay D. (1993). *La Culture sportive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Guillaume, P. (1937). *Psychologie de la forme*. Paris : Flammarion.
- Guillerme, J. (1980). Sur quelques antécédents de la machinerie athlétique. In : Aimez vous les stades ? (Sous la dir.d' A.Ehrenberg), *Revue Recherches*, 4, (avril), 95-107.
- Guy, J-M. & Ripon, R. (1996). Les Sorties culturelles des 12-25 ans. In : *Données Sociales 1996*. Paris : Insee, 410-414.
- Hall, C., Toews, J. & Rodgers, W. (1990). Les Aspects motivationnels de l'imagerie en activités motrices. In : *STAPS*, 22, 27-32.
- Hanot, M. & Boucher, P. (1924). *L'Art et la pratique du tennis illustré par la photographie. Technique et tactique*. Paris : Armand Girard.
- Hauw, D. (2002). Enseignement et apprentissage : Une vision située . In : *Revue EPS*, 298, 54-57.
- Heber-Suffrin, C. & M. (1992). *Echanger les savoirs*. Paris : éd. Desclée de Brouwer.
- Heber-Suffrin , C. & M. (1993). *Le Cercle des savoirs reconnus*. Paris : éd. Desclée de Brouwer.
- Heber-Suffrin C. & M. (1998). *Appel aux intelligences*. Vigneux : Editions Matrice.
- Heber-Suffrin C. (1998). *Les Savoirs, la réciprocité, le citoyen*. Paris : DDB.
- Heber-Suffrin, C. (2002). Un « Communal-réseau » formateur. In : *l'Auto formation, fait social ?* (Sous la dir. P.Carré & A.Moisan). Paris : L'Harmattan. p.233-251.
- Hebert, G. (1925). *Le Sport contre l'éducation physique*. Paris : Vuibert.
- Hebrard, A. (1986). *L'Education physique et sportive : réflexions et perspectives*. Paris : éd EPS, Revue STAPS .
- Heilbrunn, B. (2004). *La Performance, une nouvelle idéologie ?* (Sous la direction de). Paris : éd. la Découverte.
- Heimermann, B. (1982). *L'Internationale du tennis : les vedettes, les publicitaires, les organisateurs, les managers, le marché mondial*. Paris : Ramsay.
- Heist, H. & Martinez, C. (1976). *Tennis : Psychologie et efficacité*. Paris : Chiron.
- Hennemann, M-C. & Keller, D. (1983). Le Comportement préparatoire dans l'exécution d'un geste sportif : le retour de service au tennis. In : *Motricité Humaine*, 1, 45-49
- Heran, F. (1987). La Seconde nature de l'habitus. Traditions philosophiques et sens commun dans le langage sociologique. In : *Revue française de sociologie*, 28 (3), (juillet septembre), 385-416.

- Herpin, N. & Verger, D. (1999). Modes de vie et consommation en France de 1980 à 1996. In : *Données sociales 1999*. Paris : INSEE, 316-323.
- Hopman, H. (1980). *Le Tennis, comment gagner*. Paris : Vigot.
- Houle, G. (2000). De l'expérience singulière au savoir sociologique . In : *Récits de vie et histoire sociale* (Sous la dir. de De Gaulejac et Levy). Paris : ESKA.
- Houssaye, J. (1994). *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : éd.ESF.
- Houssaye, J. (1995). *Quinze Pédagogues : leur influence aujourd'hui : Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Ferrer, Steiner, Dewey*. Paris : A. Colin (Formation des enseignants).
- Huet, A. & Saez, G. (2002). *Le Règne des Loisirs*. Paris : éd. de l'Aube/Datar.
- Huizinga, J. (1951). *Homo ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.
- Hutchins, R. (1970). *The Learning Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Illich, I. (1971). *Libérer l'avenir*. Paris : Seuil.
- Irlinger, P., Louveau, C. & Metoudi, M (1990). L'Activité physique, une manière de soigner l'apparence. *Données sociales de l'Insee (1990)*, 269-272.
- Jaquet, G. (1984). Le Mini tennis à l'école. In : *Revue EPS*, 185, 11-15.
- Jeu, B. (1977). *Le Sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Vigot.
- Jeu, B. (1987). *Analyse du sport*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jeu, B. (1994). Le Sport fait social et culturel in *Pour un humanisme du sport*. Paris : coédition CNOSF et éditions Revue EPS, p. 1-5.
- Jezeqou, A. (1998). *La Formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris: l'Harmattan.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1990). Social Skills for successful Group work. In: *Educational Leadership*, 47, 29-33.
- Jonas, I. (2003). *L'Individu auto-déterminé, anatomie du nouveau caractère social*. Paris : l'Harmattan.
- Jusserand, J-J. (1901). *Les Sports d'exercice dans l'ancienne France*. Paris : Plon.
- Kardiner , A. (1969), *L'Individu dans la société*. Paris : Gallimard.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation : A systems view. In : *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
- Kaufmann, J-C. (2001). *Ego : Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.
- Kaufmann, J-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'individu*. Paris, Armand Colin.
- Kaufmann, J-C. (2005). Le Corps dans tous ses états : corps visible, corps sensible, corps secret. In : *Un corps pour soi* (Sous la dir. de P.Duret et D. Le Breton), Paris : Presses Universitaires de France. p 67-84.
- Keller, D. (1985). Comportement préparatoire et adaptation au tennis. In : *Revue STAPS*, 1, 6, 57-63.
- Keller, J. (1999). Aspects structurel et fonctionnel du développement psychomoteur de l'enfant. In : *Développement psychomoteur de l'enfant* (sous la direction d'I.Olivier & H.Ripoll). Paris : Editions Revue EPS.

- Kermadec, G. (de) & Massias, J-C. (1995). *Le Jeu des champions – Coup droit, série vidéo technique et tactique*. Paris : Fédération Française de Tennis.
- Kermadec, G. de (1972). Les Coups à effet. In : *Revue EPS*, 116, 73-81
- Kerouac, J. (1990). *Lonesome Traveler, Philosophy of self-fulfilment*. London: Paladin.
- Kirshner, D. & Whitson, J-A. (1997). *Situated cognition; social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwa : Lawrence Erlbaum Associates.
- Klein, G. (1990) ; Niveaux d'habileté et images de la compétence en EPS. In : *Revue EPS*, 225, 20-23.
- Klein, G. (2004). *Une affaire de discipline: l'éducation physique en France et en Europe, 1970-2000*. Paris : éd. Revue EPS.
- Knowles, M.(1975). *Self-directed learning – a guide for learners and teachers*. New-York : Associated Press.
- Koelbing, H. (1990). Anatomie de l'œil et perception visuelle, de Vésale à Kepler. In : *Le Corps à la Renaissance* (Sous la dir. de M.M Fontaine). Paris : Aux amateurs du Livre, p.390.
- L'Hotellier, A. (1995). Action praxéologique et autoformation. In : *Education Permanente*, 22, (numéro spécial « L'auto formation en chantiers »), 233-243.
- La Garanderie, A. (de) (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris : éd. du Centurion.
- Lacaze, P. (1991). *En garde : du duel à l'escrime*. Paris : Gallimard (Découvertes).
- Lacoste R. (1928). *Tennis*. Paris : Grasset.
- Lacroix, M. (2001). *Le Culte de l'émotion*. Paris : Flammarion.
- Laffargue, P. (1880). *Le Droit à la paresse*. Paris : H.Oriol.
- Laffaye, G. & Papelier, G. (2002). Compétences attendues et composantes culturelles. In : *Revue EPS* 294, 55-57
- Lafon, V. & Villepreux, P. (2004). *Envoyez du jeu! Le management du changement à l'école du rugby*. Paris : Pearson éducation.
- Lafont, L. & Bouthier, D. (2003). Techniques corporelles et techniques d'intervention, enjeux et usages en didactique de l'EPS ; In *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner* (sous la direction de Gh.Carlier), Montpellier : AFRAPS. p.85-98.
- Lafont, L. & Munoz, E. (2002). *Role of visual and verbal information within different tutoring conditions for motor skill acquisition*. Communication affichée au Congrès international Mouvement, attention et Perception, Poitiers.
- Lafont, L. (1994). *Modalités sociales d'acquisition d'habiletés motrices complexes*. Thèse non publiée. Psychologie. Université Paris 5, René Descartes.
- Lagrange, F. (Dr.) (1891). Préface. In : *Petit manuel de la longue paume* (Sous la dir. d'E.Colin). Paris : Librairie C.Delagrave.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lahire B. (1999). *Le Travail sociologique de Pierre Bourdieu*. Paris : éd. La découverte.
- Lahire, B. (2002). « Dispositionnalisme et sport », Conférence plénière du premier congrès de la Société de Sociologie du Sport, Université Paul Sabatier de Toulouse, 28-30 octobre 2002.

- Lahire, B. (2004). *La Culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris, La Découverte.
- Lalivé d'Épinay (1991). Loisir : dynamique et différenciations sociales. *Revue Sociétés*, 32, 163-171
- Lallement, M. (1998). Les Métamorphoses des systèmes éducatifs et productifs in *La Nouvelle société française* (sous la direction de O. Galland et Y. Lemel). Paris : Armand Colin. p.132-136
- Lamoure, C. (2004). *Petite philosophie du tennis*. France : éd. Milan.
- Lanfant, M-F. (1972). *Les Théories du Loisir*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Langouet, G. (1994). *La Démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris : éd. ESF.
- Lauginie, P. (1987). Mini-tennis au collège. In : *Revue EPS*, 206, 15-18.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lazarsfeld, P. (1970). La Traduction des concepts en indice. In : *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Gallimard. p.20-24.
- Le Boulch, J. (1973). *L'Éducation par le mouvement*. Paris : éd. ESF.
- Le Breton, D. (1990). *Anthropologie du corps et modernité*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Le Breton, D. (1999). *L'Adieu au Corps*. Paris : éd. Le Métailié.
- Le Breton, D. (2005). Le Corps, la limite : signes d'identité à l'adolescence. In : *Un Corps pour soi* (Ouvrage collectif). Paris : Presses Universitaires de France, p.89-114.
- Le Deuff, H. (2000). *L'Entraînement physique du joueur de tennis*. Paris : éd. Revue EPS.
- Le Deuff, H. (2002). *Entraînement mental du sportif*. Paris : Amphora.
- Le Goff, J. (1989). *L'Homme médiéval*. Paris : Seuil.
- Le Joliff, G. (1981). *Le Sport est à tout le monde*. Paris : Editions Sociales.
- Le Meur, G. (1996). Nouvelle autodidaxie et éducation par l'action. *Cibles IUFM de Nantes*, 34, 39-40.
- Le Meur G. (1998). *Les Nouveaux autodidactes : néoautodidaxie et formation*. Lyon : Chroniques sociales ; Québec : les Presses de l'université Laval.
- Le Meur, G. (2005). L'Entraînement mental in « *Construire ma recherche* » (Sous la dir. de G. Le Meur), Lyon : Chroniques sociales. p.85-90.
- Le Ny, J.F (1972). *Le Conditionnement et l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Le Pogam, Y. (1979). *Démocratisation du sport : mythe ou réalité ?* Paris : éd. Delarge.
- Le Scanff, B.&Bertsch, J. (1995). *Stress et performance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leary, M.R (1984). The Impact of interactionnal impediments on social anxiety and self-presentation. In: *Journal of experimental and Social Psychology*, 22.,122-135.
- Lebart, L., Salem, A. (1994). *Statistiques textuelles*. Paris : Dunod.

- Leblanc, M. (1905). Devoir de vacances. *Revue Fémina*, 5^{ème} année, 115 (1er novembre 1905), 509.
- Leblanc, S., Gombert, P. (1998). *Conception d'un système multimédia d'aide à la formation des cadres sportifs : Actes des journées Hypermédias et Apprentissages*, France. P 293-298.
- Lecomte, J. (2003). Pour que l'intervention en EPS s'inspire de la science-action. In : *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (Sous la dir. de Gh.Carlier). Montpellier : éd.AFRAPS. p.377-386.
- Lefebvre, H. (1958). *Critique de la vie quotidienne*. Paris : Grasset.
- Legrand, L. (1968). *Psychologie appliquée à l'éducation intellectuelle*. Neuchâtel : éd. Delachaux et Niestlé.
- Legras, J-M. (2005). *Vers une technologie culturelle des APSA*. Paris: Vigot.
- Lemoine, J-M. (1996). *Marathon et formation, contribution à l'approche formative des expériences sportives limites*. Thèse de doctorat, Sciences de l'Education, Université de Tours François Rabelais.
- Léon, A. (1967). *Histoire de l'enseignement en France*. Paris, Presses Universitaires de France. (Que sais-je ? 393).
- Léon, A. (1971). *Psychopédagogie des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leontiev, A. (1974). *Activité, conscience, personnalité*. Paris : éd. du Progrès.
- Leplat, J. (1997). A propos des compétences. In : *Revue EPS*, 267, 9-12.
- Leray, C. (2002). Espaces - temps intermédiaire et auto formation. In : *l'autoformation, fait social ?* (Sous la dir. de P.Carré et A.Moisan). Paris : l'Harmattan, p. 253-260.
- Lestienne, F.G & Gurfinkel, V.S (1997). Réflexions sur le concept de représentation interne : le contrôle du mouvement et de l'attitude posturale. In : *les neurosciences et la philosophie de l'action*. (Sous la direction de J.L Petit).Paris : Vrin. p.177-198.
- Let (1917). *Lawn-Tennis*. 6ème édition. Paris : Armand Colin.
- Letort, O. (2005). *Tennis couleurs, formation, apprentissage, compétition*. Champagnole : Imprimerie Béra.
- Leveau, C. (2000). Notion de pression temporelle dans la relation duelle : un exemple en badminton. In : *Sports de raquettes, entre pratiques et théories*. Paris : éd.Revue EPS. p.77-88.
- Leziart, Y. (1989). Développement des pratiques sportives et dynamique complexe des classes sociales. In : *Science et Motricité*, 7, 9-17;
- Lichtenberger, A. (1913). Tennis et tennisseurs. In : *L'Illustration*, (14 juin),p.145.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'Ere du vide*. Paris : Gallimard.
- Long, H. (1989). *Self-directed learning: emerging theory and practice*. University of Oklahoma.
- Loret, A. (1995). *Génération glisse- dans l'eau, l'air, la neige...La révolution du sport des années « Fun »*. Paris : Ed. Autrement.
- Loth, J-P. (1995). De plus en plus de pratiquants, de moins en moins de licenciés. In *Revue EPS*. 253 (mai/juin 1995), 57-58.
- Louis, E. (1992). Un référentiel de travail en seconde. In : *Revue EPS*, 233, 50-54

- Louis, E. (1993). Traitement didactique transversal : tennis, tennis de table, badminton. In : *Revue EPS*, 242, 62-64.
- Louis, E. (1996). Construire des situations d'apprentissage. In : *Revue EPS*, 257, 15-17.
- Louis, E. (2000). Complexité et dynamique du duel. In : *Sports de raquettes, entre pratiques et théories*. Paris : Revue EPS, p.101-109.
- Louveau, C. (1986). *Talons aiguilles et crampons alu... : les femmes dans les sports de tradition masculine*. Paris: INSEP-SFSS.
- Luhtanen, R. & Crocker, J. (1991). Self-esteem and intergroup comparisons: Toward a theory of collective self-esteem. In *Social comparison: contemporary theory and research* (Eds. J.subs & T.A. Wills); Hillsdale, NJ, Erlbaum. p.211-234.
- Lüschen, G. (1962). Sports et stratification sociale. *Revue de l'Education physique*, Vol. II, 22.
- Lynd, R. et Lynd,H. (1959). *Middletown. A study in American culture*. New-York : Harcourt, Brace and world.
- Maddison A. (1991). *Dynamic forces in capitalist development*. New-York: Oxford University Press.
- Maffesoli, M. (1982). *L'Ombre de Dionysos*. Paris : éd.Méridiens/Klincksieck,.
- Malesset, R. (1985). *Vacances sportives de plein air : de l'UNCM à l'UCPA*. Paris : Chiron.
- Mallet, M. (1990). Le Condottiere. In : *L'Homme de la Renaissance* (Sous la dir. de E.Garin), p.49-79.
- Manevieux (2001). *Traité sur la connaissance du Royal jeu de paume*. Réédition. Neufchâtel : éd. Phenix.
- Marcuse, H. (1968). *L'Homme unidimensionnel*. Paris : éd. De Minuit.
- Marcuse, H. (1971). *Pour une théorie critique de la société*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Marguerite, V. (1972). *La Garçonne*. Paris : Fammarion (J'ai lu).
- Markus, H. & Wulf, E. (1987). The Dynamic self-concept : a social psychological perspective. In: *Annual Review of Psychology*, 38, 297-337.
- Marot, J-C. & Darnice, A. (1996). *La Téléformation*. Paris : Presses Universitaires de France. (Que sais-je ? 3168).
- Marsenach, J. & Amade-Escot, C. (2000). Les Contenus d'enseignements en EPS ; Bilan des apports des recherches didactiques de l'INRP . In : *Revue EPS 50 ans* (Sous la direction de C.Lerays), p.77-83.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris : Gallimard (Folio/Essais).
- Maruani, M. & Reynaud, E. (1993). *Sociologie de l'emploi*. Paris : La Découverte.
- Marx, K. (1857). Fondement de la critique de l'économie politique. In *Œuvres*. Paris, Gallimard. (La Pléiade).
- Massion, J. (1997). *Cerveau et motricité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Maupassant, G, de (1887). *Gil Blas* (6 septembre).
- Maupassant, G. (1983). *Fort comme la mort*. Editions Gallimard (Folio).
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Mead M.(1963). *Moeurs et sexualité en Océanie*. Paris ; Plon.
- Méard J.A. et Bertone S., (1998). *L'Autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Méard, J.A. (1987). La Co-évaluation en EPS : Innovation ou gadget pédagogique ? In : *Revue EPS*, 207, 41-44.
- Meda, D. (1995). La Fin de la valeur « travail ». In : *Esprit* 8-9, (août septembre 1995), 75-93
- Mehl, J-M. (1987). Le Jeu de paume : un élément de la sociabilité aristocratique à la fin du Moyen-âge et au début de la Renaissance. In : *Sport et Histoire*, 1, 19-30.
- Mehl, J-M. (1990). *Les Jeux au royaume de France. Du XIII^e au début du XVI^e siècle*. Paris : Fayard.
- Mehl, J-M. (1991). Une Education du corps à la fin du Moyen-Âge et au début de la Renaissance : le tir à l'arc en France et en Angleterre. In : *Education et hygiène du corps à travers l'histoire*, Actes du colloque de Dijon, p.17-27.
- Mehl, J-M. (1992). Les Jeux de société dans le monde médiéval occidental. *Les Dossiers d'archéologie*, 168 (février 1992), 58-65.
- Mehl, J-M. (1993). Le Jeu de Paume, ancêtre du tennis. *Revue l'Histoire*, 166, (mai), 6-21.
- Meirieu, P. (1991). *Le Choix d'éduquer*. Paris : éd.ESF.
- Melyani, M (2002). « Comportements et sens pratiques : adaptation, coopération et émergence des normes de comportements auto formants ». In *L'Auto formation, fait social ?*(Sous la dir. d'André Moisan et Philippe Carré). Paris : l'Harmattan. p. 301-313.
- Mendelsohn, P. (1996). Le Concept de transfert. In : *Le Concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue* (Sous la dir. de Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y.). Lyon : CRDP. p 11-20.
- Mendoza G. (1986). *Top-tennis avec Ivan Lendl* ; New-York : Ed.Taconic.
- Mendras, H. & Duboys Fresney, L. (2004). *Français, comme vous avez changé*. Paris, éd.Tallendier.
- Mendras, H. & Forsé, M. (1983). *Le Changement social : tendances et paradigmes*. Paris : Armand Colin.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Mermet, G. (2003). *Franco-scopie 2003*. Paris : Larousse.
- Merton R.K (1965). *Eléments de théorie et de méthode sociologiques*. Paris : Plon.
- Meyer, J. (2004). *L'Education des princes du XV^e au XIX^e siècle*. Paris : éd. Perrin.
- Mialaret, G. (1987). *La Psychopédagogie*. Paris : Presses Universitaires de France (Que sais-je? 2357).
- Micard, E. (1912). Comment faire un champion. *Revue Tennis*, 3^{ème} année (14 janvier), 1-2.
- Micard, E. (1923). *La Légende des sets. Réflexions sur le tennis*. Paris : Edition Fast.
- Mignon, P. & Truchot, G. (2001). La France sportive : premiers résultats de l'enquête "pratiques sportives 2000", *Stat-Info*.01-01 (mars 2001), 4.
- Milman, D. (1997). *L'Athlète intérieur*. Toulouse : éd. Vie nouvelle.

- Moinard, C. & Mareau, M. (1987). Accéder à la construction du point : utilisation des espaces de jeu. In : *La formation du joueur*, éd. AEEPS. p.99-112.
- Moisan, A. & Carré, P. (2002). *L'autoformation, fait social ?* Paris : L'Harmattan.
- Moisan, A. (1994). *L'Organisation apprenante : pour une analyse en termes de construits sociaux*. Thèse de doctorat en sociologie du travail, CNAM.
- Moisan, A. (1995). Autoformation et organisation apprenante. In *Education permanente*, 122, 15-30.
- Moisan, A. (1997). Sociologie de l'autoformation. In : *L'autoformation* (Sous la dir. De P.Carré, A.moisan et D.Poisson). Paris : Presses Universitaires de France.
- Moisan, A. (1999). Le Je : entre le socius et le societus ou une double approche du lien social. In : *actes du colloque Autoformation et lien social*, Toulouse : Université du Sud.
- Moisan, A. (2000). Formation des savoirs et organisation. In : *l'Autoformation reliée au travail : apports européens et nord-américains pour l'an 2000*. (Sous la dir. de R.Foucher et M.Hrimech). Montréal : Les Editions Nouvelles.
- Moisan, A. (2002). L'autoformation au risque de l'incomplétude et de l'échange don/ contre-don. In *L'Autoformation, fait social ?* (sous la direction d'A.Moisan et P.Carré), Paris, l'Harmattan, p.215-230
- Molière (1935). *Le Bourgeois Gentilhomme*. Réédition. Paris : Hachette.
- Molinié, M. (2002). La Socio- analyse : une médiation entre le sujet et son histoire. In : *l'Autoformation, fait social ?* (Sous la dir. d'A. Moisan et P. Carré). Paris : l'Harmattan. p. 369-374.
- Mons, G. (1993). L'Auto-organisation : une hypothèses scientifique et un recours pédagogique en Education physique et sportive. In : *Enseigner l'éducation physique et sportive* (sous la direction de G.Bui-Xuân et J.Gleyse). Clermont-Ferrand : AFRAPS. p.193-204
- Montaigne (1970). *Les Essais. I, 21*. (Réédition). Paris : Bordas.
- Montherlant, H. (de) (1954). *Les Olympiques*. (Réédition).Paris : Gallimard.
- Monteil, J-M. (1993). *Soi et le contexte*. Paris: Armand Colin.
- Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. Columbus: Merrill Books.
- Mothé, D. (1999). *Le Temps libre contre la société*. Paris : Ed. Desclée de Brouwer.
- Mottram D. (1970). The Development of technique and stroke play. In: *The Encyclopedia of Tennis* (Sous la dir. de M. Roberstson et J. Kramer). New-York: Viking Press.
- Mucchielli, A. (2002). *L'Identité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Muchielli, R. (1979). *L'Analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : éd. ESF.
- Muller, L. (2003). La Pratique sportive des jeunes dépend avant tout de leur milieu socioculturel. *INSEE Première*.932, (novembre).
- Muller, L. (2005). Pratique sportive et activités culturelles vont souvent de pair. *INSEE Première*. 1008, (mars).
- Muxel-douaire, A. (1985). Des passions de jeunesse en marge de l'école: les pratiques d'autoformatio . In : *Education permanente*, 78-79, 59-73.

- Nanteuil, E., Saint-Clair, G. & Delahaye, C. (1898). *La Paume et le Lawn Tennis*. Paris : Hachette (Bibliothèque du sport).
- Neill, A.S (1962). *Sumerhill*. London : Penguin Books.
- Nelson, R., and Phelps, E., (1966). Investments in Humans, Technological Diffusion and Economic Growth. *American Economic Review*.61, 139-162.
- Noah, Y. (1997). *Secrets*. Paris : Plon, (J'ai lu).
- Noël, B. (1991). *La Métacognition*. Bruxelles : éd. De Boeck.
- Noel, E. & Clarck, J-O-M (1924). *A History of tennis*, vol II .Oxford: University Press.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine, du besoin au projet d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Nyhan, B. (1999). La Création d'organisations apprenantes. De la théorie à la pratique, l'enseignement des entreprises européennes. In : *Formation Professionnelle, 16*, (janvier avril), 16-26
- Nys, J-F. (2000). Le Sport et la télévision : enjeux économiques. *Cahiers de l'INSEP*. Hors série (sous la dir. de L.Veray et P.Simonet), 187-201.
- Ody, J. (1985). La Préaction en tennis. In : *Motricité humaine, 2*, 59-65.
- Omnes, G. (1967). Tennis, trajectoires, déplacements, replacements. In : *Revue EPS, 87*, 83-86.
- Overfield, J-H. (1999). Enfants de la balle : Sports terminology and the french language in the Age of Luis XIV. In: *The international Journal of the history of sport,16,(3)*, 21-46.
- Oyler , T.H (1925). *Fifty years of lawn tennis*. Maidstone: South Eastern Gazette.
- Paillard, J. (1976). L'Acte moteur comme facteur d'adaptation et de progrès évolutif. In : *Sport et progrès de l'homme*. Actes du colloque FSGT. Paris : éd. Français réunis. p.71-108.
- Paillard, J. (1990). Réactif et prédictif : deux modes de gestion de la motricité. In *Pratiques sportives et modélisation du geste* (sous la dir. de V.Nougier & J.P Blanchi). Grenoble : éd. Grenoble sciences. p.13-56.
- Pain, A. (1990). *Education informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- Pain, G. (1993). A propos de fondamental en Education physique... le concept de pilotage : nouveauté importante ou simple glissement de sens ? in *Enseigner l'éducation physique et sportive* (sous la dir. de G.Bui-Xuân et J.Gleyse). Clermont-Ferrand : AFRAPS. p.175-180.
- Pain, G. (2000). Plaidoyer pour une réactualisation du « sens commun ». In : *Dossier EPS, 53 (Sports de raquettes)*, 113-115. Paris : Editions Revues EPS.
- Palazzeschi, Y. (1998). *Introduction à une sociologie de la formation : anthologie de textes français 1944-1994: Vol. 2 - Les évolutions contemporaines*. Paris : L'Harmattan.
- Palma, J-M. (1987). Comment entrer dans une pédagogie des rôles tactiques. In : *Tennis, la formation du joueur*. Edition Association EPS. p.90-96.
- Papelier, G. (1995). Badminton versus tennis. Singularités et transversalité. In : *Revue EPS, 254*, 69-72.

- Paquelin, D. (1999). *Conception d'environnement d'apprentissage interactif en fonction des attentes des utilisateurs*. Thèse de doctorat, Université d'Avignon et des pays de Vaucluse.
- Parazols, P. & Vives, J. (1969). Apprentissage et transfert en éducation physique. In : *Revue EPS*, 99, 19.
- Parlebas, P. & Vives, J. (1976). Apprentissage et transfert : plan expérimental. In : *Dossier EPS*, 4, 54-59. Paris : éditions revue EPS.
- Parlebas, P. (1967). *L'éducation physique en miettes*. In : *Revue EPS*, 85, 7.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris : éd. INSEP.
- Parmentier, C. (1998). *Former l'entreprise de demain : la formation innovante au service du changement*. Paris : Ed. D'Organisation.
- Parsons T. (1955). *Eléments pour une sociologie de l'Action*. Paris: Plon.
- Parsons, T. (1951). *The Social system*. Glencoe Illinois: The Free Press.
- Pascal (1670). *Pensées*. D'après R.Barrault, Paris : Larousse, 1965.
- Passeron, J-C. (1985). Histoire et sociologie : identité sociale et identité logique d'une discipline. In : *Historiens et sociologies aujourd'hui*, Journées d'étude annuelles de la Société française de sociologie. Paris : éd.CNRS. p.195-208.
- Patrick, J. (1999). *Training : research and practice*. London : Academic Press.
- Payn, F.W. (1906). *Secrets of lawn tennis*. New York: Charles Scribner's sons.
- Peile, S-C-F (1885). *Lawn Tennis, as a game of skill*. New York: Charles Scribner's sons.
- Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). Key to Social Fields : Competencies of an Autonomous Actor. In *Defining and Selecting Key Competencies* (Sous la dir: D. S.Rychen, et L.Sagalnik). Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers. p. 121-149
- Perrenoud, P. (2001). *Le Projet personnel de l'élève, une fiction ?* Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? In : *Educateur*, 14, 6-11.
- Perret-Clermont, A-N. & Nicolet, M. (1979). *La Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Peter, J-M. (2000). Sport and self-training activities. In: *Abstract books*. Brisbane: Pre-Olympic Congress, 7-12 septembre 2000.
- Peter, J-M. (2003). Loisir, Temps libre, culture sportive et autoformation. In *Education physique, sport et loisir. 1970-2000*. (Sous la direction de T.Terret). Montpellier : AFRAPS. p.277-290.
- Petervalfi, B. & Adamczewski, G. (1985). *Les Possibilités d'entraide pédagogique*. Paris : éd. INRP.
- Petra, Y. (1982). *Tennis facile*. Paris, Ed. Bornemann.
- Pharo, P. & Quere, L. (1990). *Les Formes de l'action*. Paris : éd. EHSSS.

- Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1966). *La Psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1974). *La Prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piard, C. (1993). Les concepts du socio-cognitivism. In *Enseigner l'Education physique* (sous la direction de G. Bui-Xuan & J.Gleyse). Clermont-Ferrand : AFRAPS, p.217-225.
- Pierette (1906). La Vie au château. Revue *Fémina*.136 (6^{ème} année, 15 septembre), 423.
- Piéron, M. & Cloes, M. (2004). Observer pour favoriser l'apprentissage et l'éducation. In : *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (Sous la dir.de Gh.Carlier). Montpellier : AFRAPS , p.75-84.
- Pineau, G. & Marie, M. (1983). *Produire sa vie : auto formation et autobiographie*. Paris : Edilig ; Montréal : éd. Saint-Martin.
- Pineau, G. et Jobert, G. (1989). *Histoires de vie*. Paris : l'Harmattan.
- Pineau, G. & Le Grand, J-L. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pineau, G. (1985). L'Auto formation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'éco-formation. *Education permanente*.78-79, 25-39.
- Pineau, G. (1992). L'Auto formation : paradigme des économies socio-éducatives post-modernes ? *Etudes et Expérimentation en formation continue*.1.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- Pinon, B. (1975). Enseigner ou permettre d'apprendre ? Réflexions sur la pédagogie du tennis. In : *Revue EPS 131*, 39-42.
- Pinon, B. (1987). L'Analyse de la tâche. In : *Eléments pour la formation du joueur* (sous la dir. du collectif tennis de l'association des enseignants d'EPS). Paris : éd. Association EPS. p.26-32.
- Pittman, T.S. (1993). Control motivation and attitude change. In: *Control motivation and social cognition* (Sous la dir. G.Weary, F;Gleicher & K.L Marsch). New York: Springer Verlag.
- Pivato, S. (1994). *Les Enjeux du sport*. Paris : Casterman.
- Pizzinato, A. (1990). Le Retour de service, comportements tactiques et principes d'actions. In : *Revue EPS*, 225, 25-29
- Pizzinato, A. (1993). Le Rapport de force, évaluation et stratégie de formation. In : *Revue EPS*, 242, 68-71
- Pizzinato, A. (2000). Développer une intelligence tactique dans un rapport de force. In : *Revue EPS*, 285, 50-52
- Pociello C. (1995). *Les Cultures sportives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pociello, C. (1981). *Sport et société*. Paris, Vigot.
- Pociello, C. (1999). *Sports et sciences sociales*. Paris: Vigot.

- Poilvez, A. (1996). *Tennis et mental*. Paris : Chiron.
- Poisson, D. (1997). Ingénierie et autoformation éducative. In : *L'Autoformation* (Sous la dir. de P.Carré, A.moison & D.Poisson). Paris : Presses Universitaires de France. p.103-169.
- Poncet, M. (1982). La Représentation du jeu. In : *EPS*, 171, 50-54.
- Poncet, M. (1982). La Représentation du jeu. In : *Revue EPS*, 173 ,63-66
- Portelli, P. (1993). L'Autoformation en milieu associatif. In : *Revue Française de Pédagogie*, 102, 45-53.
- Portelli, P. (1995). Un réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'auto formation individuelle et collective ? In : *Education permanente*.122, 63-77.
- Pouquet, G. (1995). Le Sport en liberté. In : *Consommation et modes de vie*.94 (janvier). Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie.
- Prevost, H. (1994). *L'Individualisation de la formation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Prévost, J. (1925). *Plaisirs des sports : essais sur le corps humain*. Paris: Gallimard.
- Prévost, M. (1922). *L'Art d'apprendre*. Paris : Flammarion.
- Pronovost, G. (1989). *The Sociology of Time*. London : Sage Publications.
- Pronovost, G. (1996). *Sociologie du temps*. Bruxelles : éd. De Boeck
- Pronovost, G. (1997). Les Etudes du loisir : héritages et perspectives. In *Loisir et Société*, 20 (2), 349-367.
- Proust, M. (1906). *Figaro* (samedi 4 août), 2:2.
- Prouteau, L. & Wolff, F-C. (2002). La Participation associative au regard des temps sociaux. *Economie et Statistique*. 352-353, 57-80.
- Quellenec, J. (1913). Pour progresser en tennis. In : *La Vie au Grand Air*, 789, (1^{er} novembre),932.
- Queval, I. (2004). *S'Accomplir ou se dépasser. Essai sur le sport contemporain*. Paris : Gallimard.
- Rabelais, F. (1995). *Gargantua*. (Réédition). Paris : Seuil.
- Ranson, S. (1994). *Towards the learning Society*. London : Cassell.
- Rauch, A. (1980). La Notion de training à la fin du siècle des Lumières. In : *Travaux et Recherches*, 5 (mars 1980), 61-66. Insep.
- Rauch, A. (1983). *Le Souci du corps*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rauch A. (1988). *Vacances et pratiques corporelles. La naissance des morales du dépaysement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rauch, A. (2002). Les Usages du temps libre. In : *La Culture de masse en France de la Belle Epoque à aujourd'hui*. Paris : Fayard.
- Ravidat, M. (1898). La Femme moderne. In : *La vie au grand Air*, 2 (1^{er} mai), 28.
- Reboul, O. (1984). *Le Langage de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Redelsperger, N. (1907). Le Tennis. In : *Revue Je sais tout*. 3^{ème} année, 59, 1^{er} semestre,748.

- Reinert, M. (1990). Une Méthode de classification des énoncés d'un corpus présentée à l'aide d'une application, in *Cahiers de l'Analyse des Données 1*, 21-36.
- Reinert, M. (1993). Les Mondes lexicaux et leur logique à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars, In : *Langage et Société*, °66, 5-39.
- Reinert, M. (1994). L'Approche des mondes lexicaux dans "Aurélia" de G. de Nerval, in *Les Textes et l'informatique* (sous la direction de E.Martin). Paris : Didier Erudition. p. 145-175;
- René, B-X (1993). Pour ne plus apprendre idiot : fondements et modèles d'une pédagogie médiationnelle. In : *Enseigner l'éducation physique et sportive* (sous la direction de G.Bui-Xuân et J.Gleyse). Clermont-Ferrand : AFRAPS. p. 141-150
- Reneaud, M. & Rollan, F. (1995). *Tennis, pratiques et société*. Bordeaux, MSH Aquitaine.
- Requin, J. (1980). L'Anticipation de l'action : les ajustements préparatoires à l'exécution du mouvement in *Anticipation et comportement*. Paris : CNRS . p.261-333.
- Rey, B. (1996). *Les Compétences transversales en question*. Paris : éd. ESF.
- Riesman, D. (1964). *La Foule solitaire*. Paris: Fayard.
- Rifkin, J (1997). *The End of the Work*. New York : Putman.
- Rioux J-P. (1999). Les Vacances. In : *La France d'un siècle à l'autre, 1914-2000. Dictionnaire critique* (Sous la dir. de Sirinelli J-F. et Rioux JP). Paris : Hachette.
- Rioux J-P., Sirinelli J-F. (1998). *Histoire culturelle de la France. Le temps des masses : le vingtième siècle*, tome 4. Paris : Seuil.
- Rioux, G. & Chapuis, R. (1974). *Les Bases psycho-pédagogiques de l'éducation corporelle*. Paris : Vrin.
- Ripoll, H., Kerlirzin, Y., Stein, J-F. & Reine, B. (1995). Analysis of information processing, decision making, and visual strategies in complex problem solving sport. In: *Human Movement Science*, 14, 325-349.
- Ripoll, H. & Benguigui, N. (1999). Effets du développement de l'enfant et de la pratique sportive sur la maîtrise des tâches d'interception. In *Développement psychomoteur de l'enfant* (sous la dir. de I.Olivier et H.Ripoll), Paris, éd. Revue EPS. p.185-207.
- Ripoll, H. (1985). L'Exploration visuelle du sportif en action. In : *Culture technique*, 13, (janvier 1985), 94-99.
- Ripoll, H (1999). Développement de la perception visuelle in *Développement psychomoteur de l'enfant* (sous la dir. de I.Olivier et H.Ripoll). Paris : éd.Revue EPS. .
- Rochex, J-Y. (1996). Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui. In : *Revue EPS*, 262, 9-12
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Rosanvallon, P. (1995). *La Nouvelle question sociale. Repenser l'état providence*. Paris : Seuil ;
- Roubin, O. (de) & Gerbaud, C. (1978). *Le Tennis naturel*. Paris : Ed. Alta.
- Roussel, L. (1989). *La Famille incertaine*. Paris : Odile Jacob.
- Roussel, P. (2000). *Le Corps féminin culturiste*. Thèse STAPS, Marseille.
- Rouyer J.L (1968). *Sport et formation de l'esprit : modèles de décision pour les cadres*. Paris: éd. d'Organisation.

- Ruano-borbalan, J-C.(1998). *Eduquer et former*, Paris : Ed. Sciences humaines.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'Identité au travail*. Paris : Presses de la FNSP.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Sales, F. de (1997). *Oeuvres de Saint François de Sales. (1567-1622) Données textuelles électroniques*. Paris : BNF, R879, (Reproduction de l'édition Annecy, impr. Niérat, 1893).
- Salmela, J. (2004). Les Familles et le sport. *Revue STAPS, 64* (Printemps, numéro spécial).
- Samuel, N. & Romer, M. (1984). *Le Temps libre, un temps social*. Paris : Librairie des Méridiens.
- Samuel, N. (1985.). Les Sociologues et le concept de temps social. *Revue Temps libre* (14) 19-25.
- Samuel, N. (1991). Les Revendications sociales en faveur du temps libre et leurs conséquences culturelles. In : *Sociétés*, 32, 145-152.
- Sansot, P. (2002). *Le Rugby est une fête, le tennis non plus*. Paris : éd. Payot.
- Sarge J-P. (1993). Sous les filets, la plage. *L'Equipe Magazine* (5 juin).
- Sartre, J-P. (1939). *Esquisse d'une théorie de l'émotion*. Paris : éd. Hermann.
- Sartre, J-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : éd. Nagel.
- Schmidt, R. (1993). *Apprentissage moteur et performance*. Paris : Vigot.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflexive practitioner. How Professionals Think in Action*. New-York: Basic Books.
- Schütz A (1987). *Le Chercheur et le quotidien*. Paris : éd. Méridiens Klincksieck.
- Sée, E. (1906). Heures de Biarritz. In : *Revue Fémina*. 138 (6^{ème} année, 15 octobre), 454-455.
- Segalen M. (1998). Courses passions : de l'ascétisme à la fête. In : *Passions ordinaires* (Sous la dir. de C. Bromberger). Paris : Bayard. p. 407-431.
- Segré, M. (1981). *Les Enfants et les adolescents face au temps*. Paris: ESF.
- Senge, P. (1999). Learning leaders. In: *Executive excellence* 16 (11), 12-13.
- Serres, M. (1999). *Variations sur le corps*. Paris: Fayard-Le Pommier.
- Setterlund, M.B. & Niedenthal, P.M. (1993). Who Am I ? Why Am I here ? Self-Esteem, Self-clarity, And Prototype Matching. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 769-780.
- Seve, C., Saury, J. & Theureau, J. (2002). Activity, organization and knowledge Construction during competitive interaction in table tennis. In: *le Travail humain*, 65, 159-190.
- Shannon, C. (1948). A mathematical Theory of communication. In: *Bell system technical Journal*, 17, 379-423.
- Shwartz, B. (1973). *L'Education demain*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Singly, F. de (1996). *Le Soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan.
- Singly, F. de (2000). *Libres ensemble : l'individualisme dans la vie commune*. Paris : Nathan.

- Singly, F. de (2003). *Les Uns avec les autres : quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Armand Colin.
- Singly, F. de (2005). Le Soi dénudé : sur l'inscription corporelle de l'identité intime. In : *Un Corps pour soi* (Sous la dir. de P.Duret et D. Le Breton). Paris : P Presses Universitaires de France. P. 115-136.
- Singly, F. de. (2005). *L'Individualisme est un humanisme*. La tour d'Aigues: éd. De l'Aube.
- Skinner, B.F (1968). *La Révolution scientifique dans l'enseignement*. Bruxelles : éd.Dessart.
- Snyders, G. (2001). Le Pari du plaisir : un tour dans l'idéal ? In : *Cahiers pédagogiques*, 394, 13-15.
- Solves, G. (2004). Le Travail mental sur le terrain. Intervention lors du 7^{ème} colloque des Enseignants professionnels en 2004
- Sorel, M. (1987). L'Educabilité de l'appareil cognitif : de quoi parle t-on ? Pourquoi ? In : *Education permanente*. 88-89.
- Soudoplatoff, S. (2000). Le Management des connaissances, L'immatériel et les communautés. In : *Revue Pour*, 165, (mars 2000), 209-215
- Stat-Info, 04-04 (octobre 2004) Sport et culture marchent de concert. Bulletin Stat-Info, Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative, www.jeunesse-sports.gouv.fr.
- Stat-Info, 04-07 (novembre 2004) Les femmes dans la pratique sportive licenciée en 2002. Bulletin Stat-Info, Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative, www.jeunesse-sports.gouv.fr.
- Straka, G. (1998). Pour une instrumentation de l'apprentissage auto dirigé. In : *Autonomie et formation* / (Sous la dir. de B.Courtois et H.Prévost). Lyon : Ed. Chronique sociale. P 168-175.
- Straka, G. (2000). *Conceptions of Self-directed learning : theoretical and conceptional Considerations*. München & New-York : Waxmann.
- Straka, G. (2002). Construire une théorie pluridimensionnelle de l'apprentissage auto dirigé. In : *La Formation auto dirigée : aspects psychologiques et pédagogiques* / Sous la dir. de P.Carre et A.Moisan. Paris : l'Harmattan. P 101-115.
- Strauss, A. (1991). *La Trame de la négociation*. Paris : L'Harmattan.
- Strauss, A. (1992). *Miroir et masques : une introduction à l'interactionnisme*. Paris : éd. A.M. Métailié.
- Suaud, C (1985). *La Diffusion du tennis : démocratisation ou différenciation ? Le système des clubs de tennis dans l'agglomération nantaise*, document ronéotypé, Département de Sociologie, Université de Nantes, octobre 1985, 52p.
- Suaud, C. (1989). Espace des sports, espace social et effets d'âge. La diffusion du tennis, du squash et du golf dans l'agglomération nantaise. In : *Actes de la recherche en sciences sociales*, 79, (septembre).
- Suaud, C. et Faure, J-M. (1998). Football et Sociétés. *Sociétés et représentation*. 8. Paris, CREDHEES.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action : The problem of human-machine communication*. Cambridge : University Press.
- Sue, R. & Caccia, M-F. (2005). *Autres temps autre école*. Paris : éd.Retz.

- Sue, R. (1980). *Le Loisir*. Paris : Presses Universitaires de France. (Que sais-je ? 1871).
- Sue, R. (1982). *Vers une société du temps libre ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Sue, R. (1997). *La Richesse des hommes : vers l'économie quaternaire*. Paris : Odile Jacob.
- Sue, R. (1999). Dynamique des temps sociaux et processus éducatif. In : *Traité des Sciences et des techniques de formation* (sous la direction de P. Carré et P. Caspar). Paris : Dunod, p.87-102.
- Sue, R. (2001). *Renouer le lien social*. Paris : Odile Jacob.
- Sue, R. (2003). *La Société civile face au pouvoir*. Paris : Presses de Sciences Politiques.
- Suteau L. (1996). *La Vie sportive à Bayonne, Anglet et Biarritz (1875-1904)*. Mémoire de Maîtrise d'Histoire, vol. dactylographié, Université de Pau.
- Sutter, M. & Lalanne, D. (1986). *Le Tennis*. Paris : Larousse.
- Tarde, G. (1890). *Les Lois de l'imitation*. Paris : éd. Alcan.
- Tardiff, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?* Paris : éd.ESF.
- Tardif, J. (1999). *Le Transfert des apprentissages*. Paris : Les éditions logiques.
- Tauziat, N. (2000). *Les Dessous du tennis féminin*. Paris : Plon.
- Tavan, C. (2003). Les Pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance. *INSEE Première*. 883 (février 2003).
- Taylor, C. (1998). *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Seuil.
- Teboul, R. (2004). *Culture et loisirs dans la société du temps libre*. La Tour d'Aigues : Ed. de l'Aube.
- Temprado, J-J (1997). Apprentissage moteur : quelques données actuelles. In : *Revue EPS*, 267, 20-23.
- Temprado, J-J. & Alain, C. (1993). Eléments pour l'analyse du comportement décisionnel dans les ports de raquette. In : *Cognition et performance* (sous la direction de J.P. Famose). Paris : éd. Insep. P.41-61.
- Temprado, J-J. & Montagne, G. (2001). *Les Coordinations perceptivo-motrices. Introduction aux approches écologique et dynamique du couplage perception-action*. Paris : Armand Colin.
- Temprado, J-J. (1995). La Variabilité dans le contrôle des habiletés motrices : fonction de l'apprentissage. In *Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages* (sous la direction de J.Bertsch et C.LeScanff). Paris : Presses Universitaires de France. p.67-85 ;
- Temprado, J-J. (1999). L'Approche dynamique : une autre façon de concevoir l'apprentissage moteur en EPS. In : *Revue EPS*, 277, 74.
- Thélot, C. & Marchand, O. (2000). *Le Travail en France, 1800-2000*. Paris, éd. Nathan
- Thery, I. (1998). *Couple, filiation et parenté aujourd'hui- Le droit face aux mutations de la famille et de la vie privée*. Paris : Odile Jacob et la Documentation française.
- Thill, E. & Fleurance, P. (1998). *Guide pratique de la préparation psychologique en sport*. Paris: Vigot.
- Thill, E. (1975). *Sport et personnalité*. Paris : Editions Universitaires ; J-P. Delarge.

- Thill, E. (1989). *Motivation et stratégies de motivation en milieu sportif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Thill, E. (1999). *Compétence et effort*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Thomas, I. & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America*. New York : Dover publications. Cité par P. Birnbaum et F. Chazel in *Théorie sociologique*, Paris, PUF, 1975. P.45-50.
- Thomas, R. (1975). *La Réussite sportive*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Thomas, R. (1983). *Sociologie du sport*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Thomas, R. (1993). *Le Sport et les médias*. Paris : Vigot.
- Thomas, R. (1997). *L'Apprentissage moteur*. Paris : Presses Universitaires de France. (Que sais-je ? 3206).
- Tilden, W. (1924). *The Common sense of lawn tennis*. London: Methuen & Co, Ltd..
- Tissot, M. (1780). *Gymnastique médicale et chirurgicale, ou essai sur l'utilité du mouvement et des différents exercices du corps et du repos dans la cure des différentes maladies*. Paris. Cité par Jusserand In : *Les sports et jeux d'exercice dans l'ancienne France*, Plon, 1901, p.430.
- Todorov, T. (2004). *Eloge de l'individu : essai sur la peinture flamande de la Renaissance*. Paris : Seuil.
- Toffler, A. (1991). *Les Nouveaux pouvoirs : savoir, richesse et violence à la veille du XXI^e siècle*. Paris : Fayard.
- Touraine, A. & Khosrokhavar, F. (2000). *La Recherche de soi. Dialogue sur le sujet*. Paris : Fayard.
- Tremaud, H. (1972). *Jeux de force et d'adresse*. Paris : éd. des Musées nationaux.
- Tremblay, N. (1986). *Apprendre en situation d'autodidaxie*. Montréal : Presses de l'université de Montréal.
- Tremblay, N. (1996). Quatre compétences clés pour l'auto formation. In : *Les Sciences de l'Education*. 39, 153-176.
- Tremblay, N. (2003). *L'Auto formation, pour apprendre autrement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Tronquoy, P. (2003). La Société française et ses fractures. In : *Cahiers français 314*, (mai-juin). Paris : La Documentation française.
- Trotel J-C. (2000). *Football je t'aime...moi non plus. Le football : l'art ou la guerre*. Paris : éd. L'Harmattan.
- Ulman, J. (1991). *De la Gymnastique aux sports modernes*. Paris: Vrin.
- UNESCO (1978). *International charter of physical and sport*. (Adopté par la conférence générale à Paris le 21 novembre 1978, lors de sa 20^{ème} session). <http://www.unesco.org/education/educprog/eps>.
- UNESCO (2003). *Glossaire de l'éducation des adultes en Europe*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'Education.
- UNESCO, (2005). *Vers les sociétés du savoir*. Rapport mondial de l'UNESCO. Paris : éd. UNESCO.

- Valery, P. (1957). Le Bilan de l'intelligence. In : *Variétés*. Paris : Gallimard (collection la Pléiade). p.1082.
- Vallerand, R.J, Gauvin, L. & Halliwell, W.R (1986). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. In: *Journal of Social psychology*, 126, 649-657.
- Van Daele, A. & Carpinelli, F. (1996). Anticipation de l'action et anticipation du processus : l'influence de la situation. In : *La gestion du temps dans les environnements dynamiques* (Sous la dir. de Cellier, J.-M., De Keyser, V. et Valot, C.). Paris : Presses Universitaires de France. p.200-220.
- Varella, F., Thompson, E. & Rosch, E. (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expériences humaines*. Paris : Seuil.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- Vassileff, J. (1992). *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon : Chronique sociale.
- Vaugrand, H. (1999). *Sociologies du sport*. Paris : L'Harmattan.
- Veblen, T. (1899). *The Theory of the Leisure Class*. New York : Macmillan Company.
- Veran, A. (1898). Le Lawn-Tennis sur le littoral. In : *La vie au grand Air* (4 mars), 294.
- Veray, L. & Simonet, P. (2000). Montrer le sport, photographie, cinéma, télévision. *Les cahiers de l'INSEP* (Hors série).
- Verdon, J. (2003). *Les Loisirs au Moyen Âge*. Paris : Tallandier.
- Vermersch, P. (1977). Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif dans la programmation de l'enseignement. In : *Bulletin de psychologie*, 343, 179-187.
- Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'explication*. Paris : éd. ESF.
- Verrier, C. (1999). Autodidaxie et autodidactes : l'infini des possibles. Paris : Anthropos.
- Verrier, C. (2002). Articulation des savoirs auto didactiques et académiques. In : *L'Auto formation, fait social ?* (Sous la dir. d' A. Moisan et P. Carré). Paris : l'Harmattan. p. 287-300.
- Viard, J. (2002). *Le Sacre du temps libre : la société des 35 heures*. La Tour d'Aigues : éd. de l'Aube.
- Vigarello, G. (1978). *Le Corps redressé*. Paris : éd. Jean-Pierre Delarge.
- Vigarello, G. (1982). Les Vertiges de l'Intime. In : *Revue Esprit*, 2 (février 1982), 68-78.
- Vigarello, G. (1986). Les Techniques corporelles et les transformations de leur configuration. *STAPS*, 13, 7, 19-22.
- Vigarello, G. (1988). *Techniques d'hier...et d'aujourd'hui*. Paris : co-édition, Revue EPS et Robert Laffont.
- Vigarello, G. (1989). Les Rois du sport sous Louis XIV. In : *L'histoire*, 122, (mai), 1989, 28-34.
- Vigarello, G. (1990). Le Maniement de l'épée, une technique et une pédagogie du corps au XVI^e siècle. In : *Le Corps à la Renaissance* (Sous la dir. de M.M Fontaine). Paris : Aux amateurs du livre, p.351-355.
- Vigarello, G. (1993). *Le Sain et le malsain, santé et mieux être depuis le Moyen-Âge*. Paris : Seuil.

- Vigarello, G. (1995). Le Temps du sport. In : *L'Avènement des loisirs, 1850-1960* (sous la dir. d' A. Corbin). Paris : Aubier, p.193-221.
- Vigarello, G. (1999). L'Inusable mythe du sport pur. In : Journal *Le Monde* (22 juillet 1999).
- Vigarello, G. (2000). *Passion sport*. Paris : éd. Textuel.
- Vigarello, G. (2002). *Du jeu ancien au show sportif*. Paris : Seuil.
- Vigarello, G. (2004). *Histoire de la beauté. Le corps et l'art de s'embellir de la Renaissance à nos jours*. Paris : Seuil.
- Vigarello, G. (2004). *L'Esprit sportif aujourd'hui : des valeurs en conflit*. (Sous la dir. G. Vigarello). Paris : éd. Encyclopaedia Universalis.
- Vigarello, G. (2005). *Histoire du Corps*. Tome 1 : *De la Renaissance aux Lumières*. (Sous la direction G.Vigarello). Paris : Seuil.
- Vigarello, G. (2005). Beauté féminine, beauté culturelle : l'invention de la ligne dans l'idéal esthétique. In : *Un corps pour soi* (Sous la direction de P.Duret et D.Le Breton). Paris : Presses Universitaires de France. p.139-151.
- Vigarello, G. (2005). L'Esprit sportif aujourd'hui. In : *Chroniques de la Bnf*, 131, 17-19.
- Vigotsky, L.S (1985). *Pensée et langage*. Paris : éd .sociales
- Villermé, L.R (1840). « *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie* », Renouard et Cie, réédité en 1989 aux éditions Etudes et Documentation Internationales.
- Villon, F. (2005). *Œuvres complètes*. (Réédition) Paris : Arléa.
- Vincent, G. & Lahire, B. (1994). *L'Education prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vinsoneau, G. (2002). *L'Identité culturelle*. Paris : Armand Colin.
- Vivès (1539). « *Leges ludi* » In : *Exercitatio linguae latinae*. Bâle. (Traduction de M.M Fontaine in : *Libertés et savoirs du corps*, op.cit. p .150).
- Vives, J. (1958). Considérations sur la manière d'enseigner. In : *Revue EPS*, 41, 3-5.
- Vivier, C. & Dietschy, P (2002). Histoire du tennis. In : *le Tennis* (coord. par M. Kreuzer. Besançon : Editions Universitaires).
- Von Hentig, H. (1996). *Bildung : ein Essay*. Basel : Weinheim.
- Vulpillières, J-F. de (1981). *Sept mois de loisir, la face cachée de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Wallon, H. (1941). *L'Evolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Wallon, H. (1942). *De l'Acte à la pensée*. Paris : Flammarion.
- Wallon, H. (1945). Opérations de représentation et de relations. In : *les Origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Waser A-M. (1991). *Le Marché du tennis. La construction sociale des échanges sportifs*. Thèse, Paris : EHESS.
- Waser A-M. (1995). *Sociologie du tennis*. Paris : L'Harmattan.
- Waser A-M. (1996). La Diffusion du tennis en France. In *Histoire des sports* (Sous la direction de T.Terret), Paris : l'Harmattan, p.101-133.

- Waser, A-M. (1996). La Crise du tennis. *Revue EPS*. 258 (mars-avril), 75-77.
- Waser, A-M. (2001). Les Randonnées parisiennes : la rue comme lieu d'expression du changement ? In: *Glisse urbaine* (Sous la dir. d' A.Loret et A-M. Waser). *Revue Mutations*. 20, Ed. Autrement, 82-98.
- Weber, M. (1964). *L'Ethique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Plon.
- Webler, F. (1998). *L'Honneur des jardiniers. Les potagers dans la France du XXème siècle*. Paris : Belin.
- Weil, S. (1964). *La Condition ouvrière*. Paris : Gallimard.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. In: *Harvard Business Review* 78 (1), p.139-145.
- Whithmore, J. &J. (1998). *Mind games – Mental fitness for Tennis*. Shaftesbury : Children's Books.
- Wilberforce, H-W. (1912). *Lawn Tennis*. London: G.Bell and Sons.
- Withmore, J & J. (1998). *Mind games. Mental fitness for tennis*. Shaftesbury: The old School House.
- Wolfenstein Martha (1958): The Emergence of fun morality. In: *Mass leisure*. New-York: Ed.Larrabee and R.Merersohn. p.86-95
- Wynnikamen, F (1990). *Apprendre en imitant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Zakhartchouk, J-M. (1999). *L'Enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.
- Zecca, M. (1999). *Pour un approche globale du temps de l'enfant, au péril de l'esprit du temps*. Rapport pour le ministère de la jeunesse. Paris: La Documentation française.
- Zimmerman, B.J, et Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motor skill : the role of a goal setting and self-monitoring. In: *Journal of applied sport psychology*, 8, 69-84.
- Zimmermann, B-J, Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment : the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. In: *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimermann, B-J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. In: *Journal of Educationnal Psychology*, 91, 329-339.

ANNEXES

ANNEXE 1 : DOCUMENTS ICONOGRAPHIQUES

L'INFLUENCE DU TOURISME BALNEAIRE : MER, PLAGE ET EXPRESSION DE SOI A LA BELLE EPOQUE

Carte postale 1 : (Entre 1908 et 1910) Fort Mahon, partie de tennis sur la plage. (Collection Hélène Rennesson).

Carte postale 2 : Cayeux sur Mer- Scène de plage, le tennis. (Levy et Neurdin Réunis).

Carte postale 3 : (1909) Le Tréport- Tennis sur le sable. (Notre Dame photos).

Carte postale 4 : (Entre 1908-1910) Lion sur Mer – Le Tennis sur la plage.

Carte postale 5 : (1902) Dieppe - Le jeu de tennis du Casino. (Notre Dame photo).

Carte postale 6 : (1908) Arromanches, Vue générale sur un terrain de tennis tracé sur la plage à marée basse. (LL).

Carte postale 7 : (1908-1910) Asnelles - La plage et la digue de mer. (Imprimerie Créte, Paris).

Carte postale 8 : (1908-1910) Paramé – Le casino et le Grand Hôtel. (A. Binot).

Carte postale 9 : (1908-1910) Saint Pair sur Mer – La partie de tennis sur la Plage (J. Puel Photo)

Carte postale 10 : (1909) Pornichet (Loire inférieure)- Jeux de tennis sur la plage. (Phototypie Vassellier, Nantes).

Carte postale 11 : (1902) La Bernerie- la partie de croquet sur la petite plage. (Collection G.I.D Nantes, Royer et Cie, imp.phot, Nancy.)

Carte postale 12 : (1907)- La Bernerie - les joueurs de tennis sur la plage. (Collection G.I.D de Nantes.)

Carte postale 13 : (Entre 1908-1910) Le tennis à la Remigeasse. Charente inférieure. (F. Braun, éditeur, Royan)

Carte postale 14 : (1907) Wimereux (Pas de Calais) - Olympic tennis Club. (Edition de la librairie Lorenza).

Carte postale 15 : (1909) Hardelot- Le Tennis et les chalets. (Boulogne sur Mer)

Carte postale 16 : (1908-1910) Le Touquet- Le Tennis (L.L).

Carte postale 17 : (1910) Bois de Cise- Le Tennis. (Notre Dame photo).

Carte postale 18 : (1908-1910) Onival – Les Tennis

Carte postale 19 : (1911) Le Treport- L'esplanade (L.L).

Carte postale 20 : (1909) Dieppe – Le Casino, le Tennis (L.L.)

Carte postale 21 : (1906) Lawn Tennis Club d'Etretat – (Collections ND Photos)

Carte postale 22 : (1908-1910) Le Havre - le tennis sous la Hève. (Collection AL).

Carte postale 23 : (1908-1910) Cabourg. Tennis Didier. (E.E Baudry, Cabourg).

Carte postale 24 : (1906) Au golf de Pourville- Le tennis (L.L).

Carte postale 25 : (1910) Lion sur mer- Le Tennis (E. Turpin éditeur).

Carte postale 26 : (1907) Riva-Bella- Lawn-tennis et les cabines (B.F Paris).

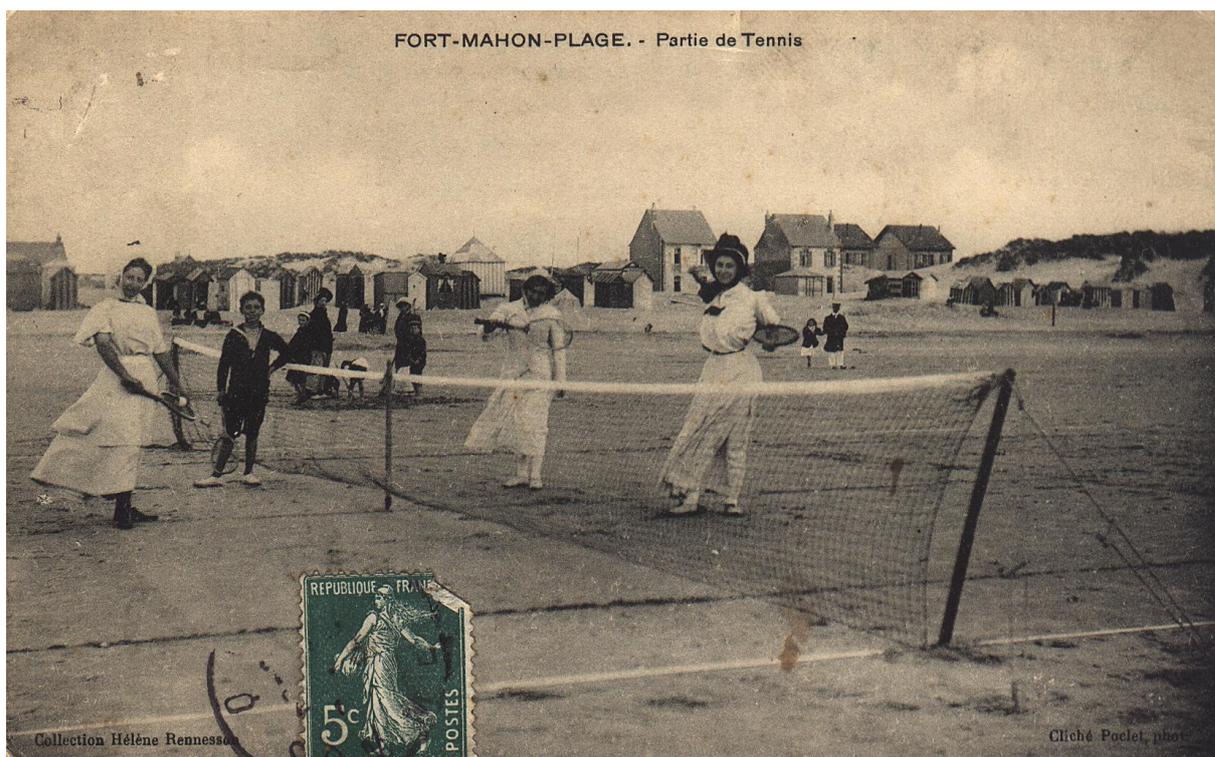
Carte postale 27 : (1908-1910) Deauville- Les Tennis (G.F Le Havre).

Carte postale 28 : (1913) Pornichet les Pins- Le Tennis (L.L).

Carte postale 29 : (1908) La Baule – Jeu de Tennis (Collection T.H).

Nota : Toutes ces cartes postales font partie d'une collection privée.

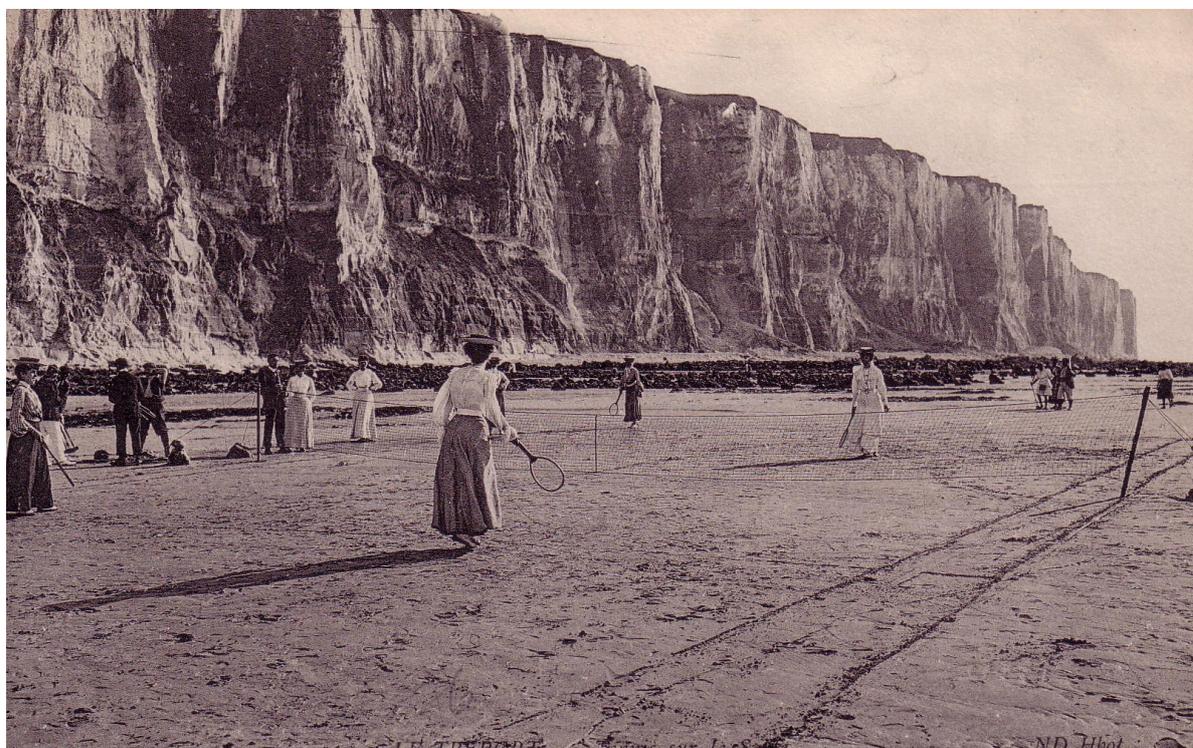
Carte postale 1: Entre 1908 et 1909- Fort Mahon, partie de tennis sur la plage. (Collection Hélène Rennesson).



Carte postale 2 : Cayeux sur Mer- Scène de plage, le tennis. (Levy et Neurdin Réunis).



Carte postale 3 : 1909- Le Tréport- Tennis sur le sable. (Notre Dame photos).



Carte postale 4 : (Entre 1908-1910) Lion sur Mer – Le Tennis sur la plage.



Carte postale 5 : 1902- Dieppe - Le jeu de tennis du Casino. (Notre Dame photo).



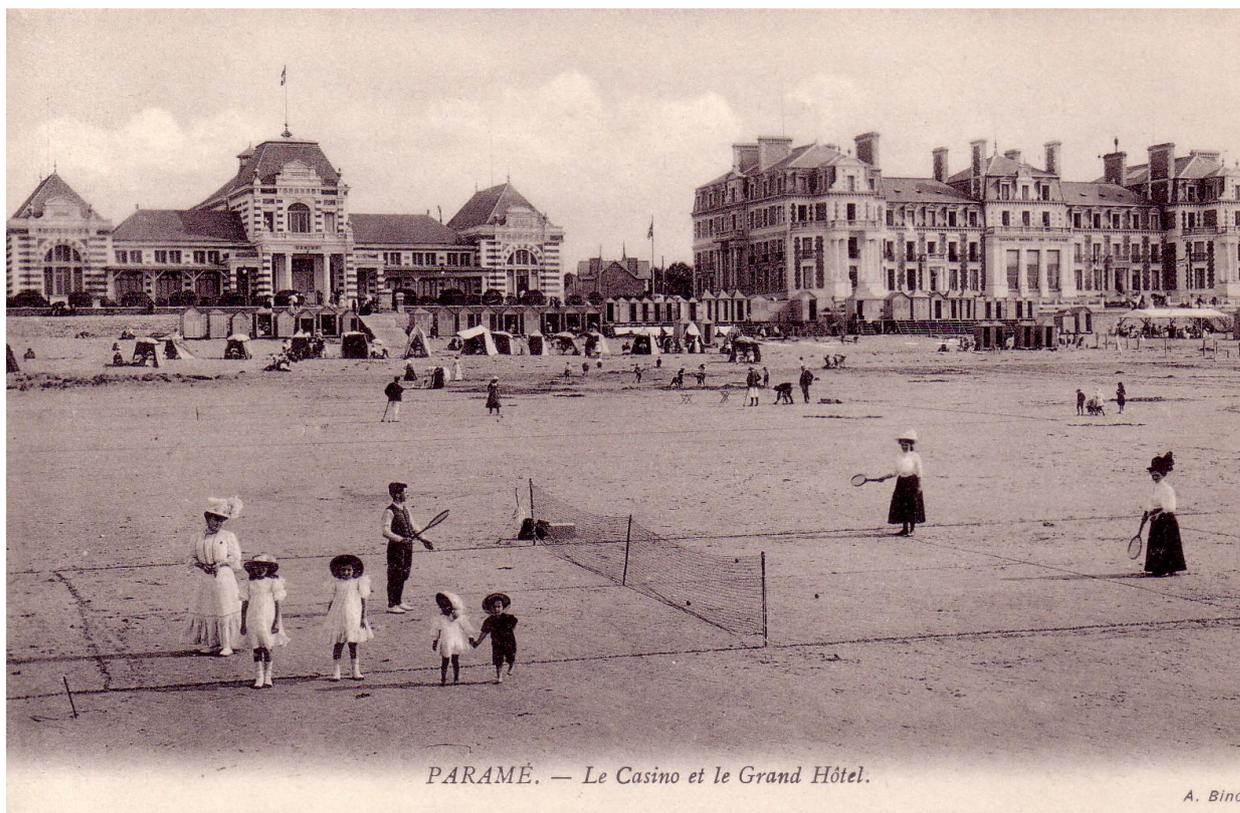
Carte postale 6 : (1908)- Arromanches, Vue générale sur un terrain de tennis tracé sur la plage à marée basse dans une nature vierge. (LL).



Carte postale 7: (1908-1910) Asnelles - La plage et la digue de mer. (Imprimerie Créte, Paris).



Carte postale 8 : (1908-1910) Paramé – Le casino et le Grand Hôtel. (A. Binot).



Carte postale 9 : (1908-1910) Saint Pair sur Mer – La partie de tennis sur la Plage (J.Puel Photo)



Carte postale 10 : 1909- Pornichet (Loire inférieure), Jeux de tennis sur la plage.
(Phototypie Vassellier, Nantes).



Carte postale 11: 1902- La Bernerie- la partie de croquet sur la petite plage. (Collection G.I.D Nantes, Royer et Cie, imp.phot, Nancy.)



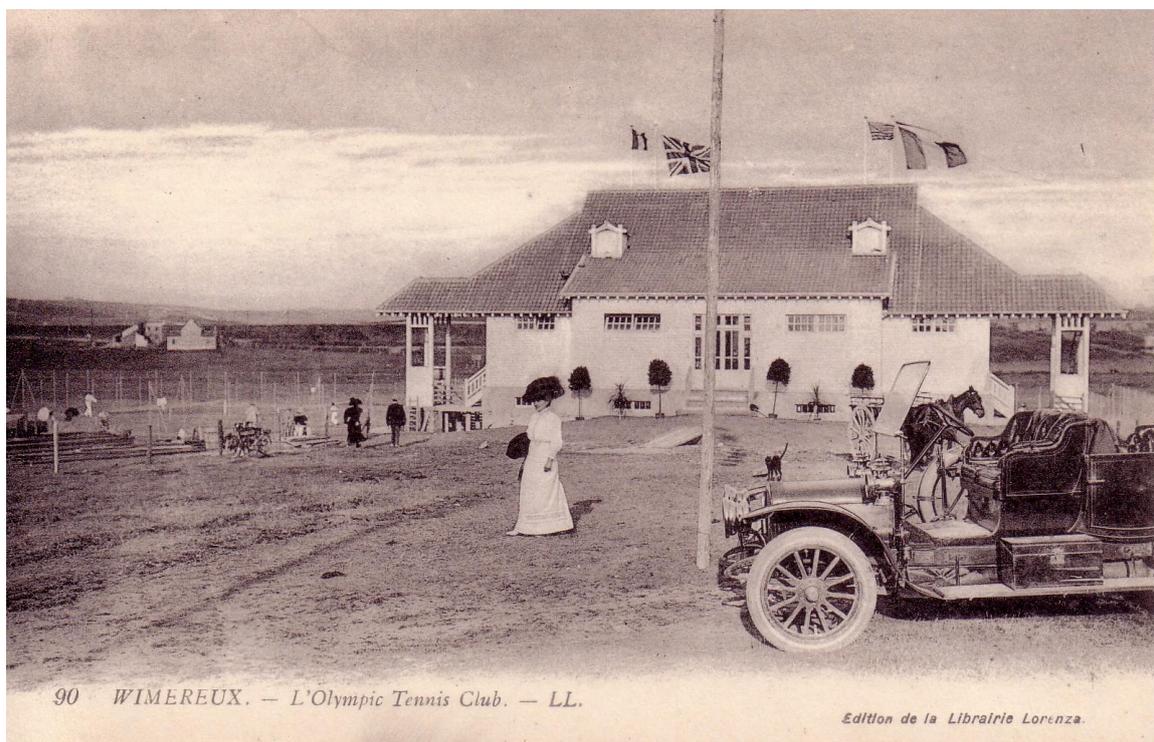
Carte postale 12 : 1907- La Bernerie - les joueurs de tennis sur la plage. (Collection G.I.D de Nantes.)



Carte postale 13 : (Entre 1908-1910). Le tennis à la Remigeasse. Charente inférieure. (F.Braun, éditeur, Royan)



Carte postale 14 : 1907 - Wimereux (Pas de Calais) - Olympic tennis Club. (Edition de la librairie Lorenza).



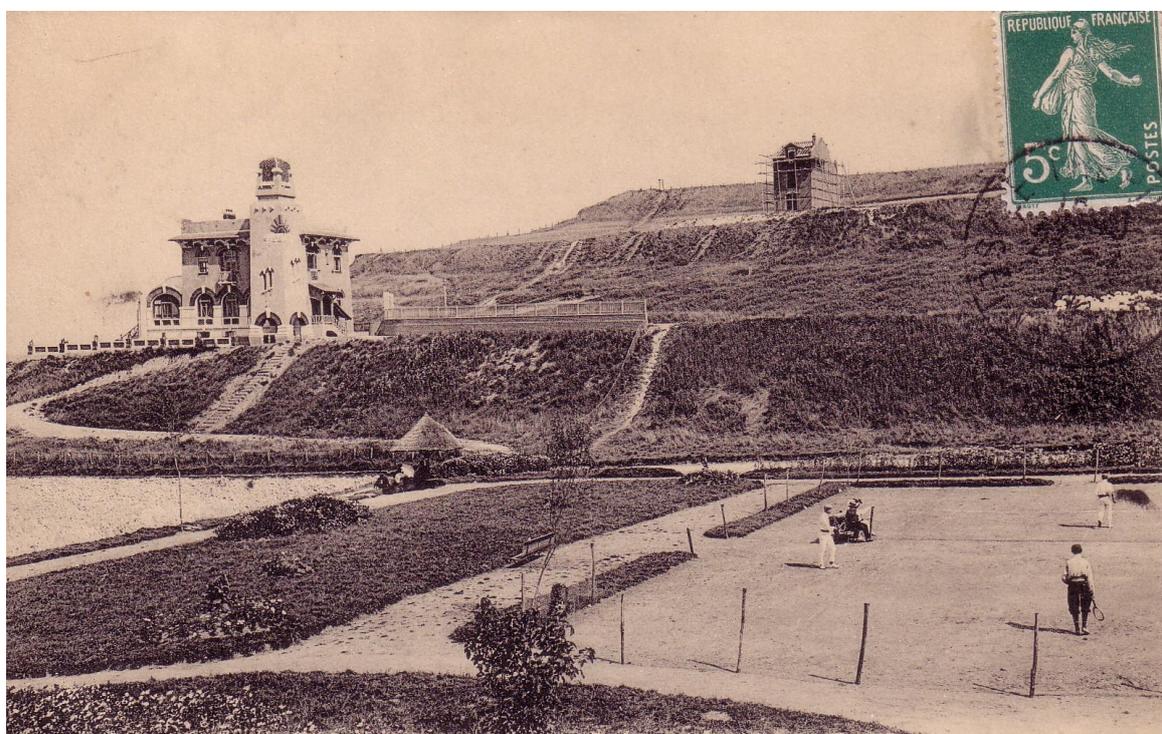
Carte postale 15 : 1909- Hardelot- Le Tennis et les chalets. (Boulogne sur Mer)



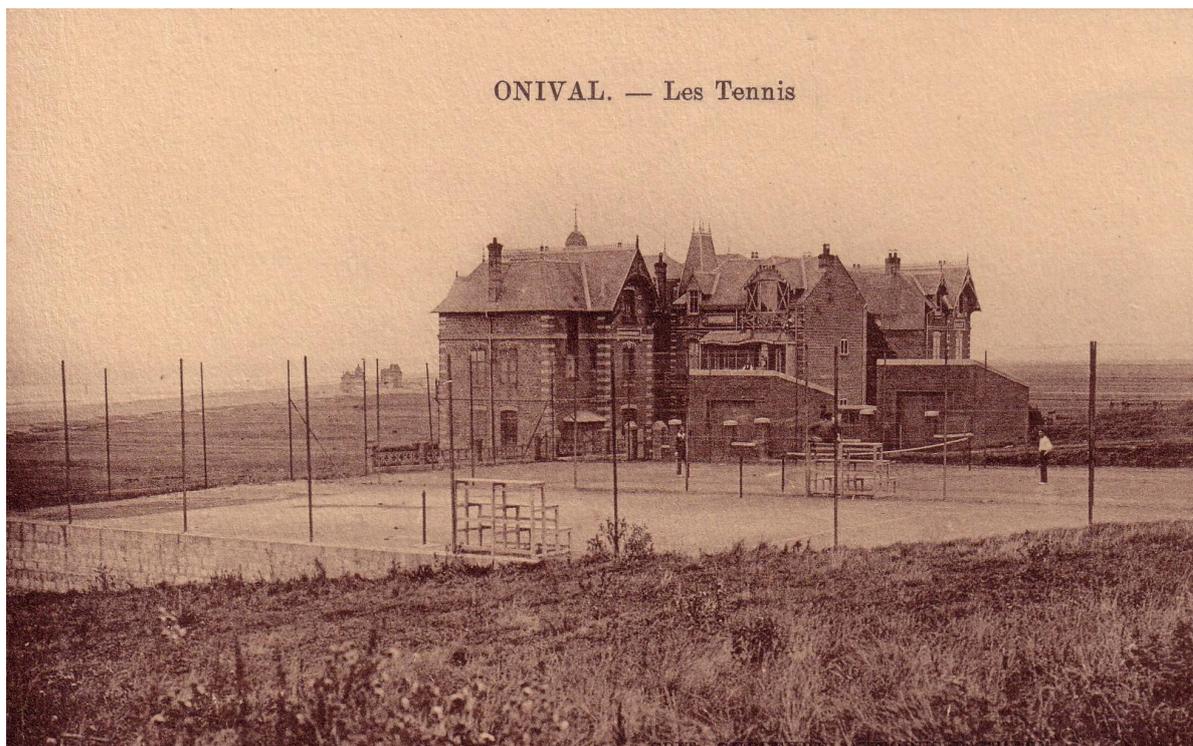
Carte postale 16 : (1908-1910)- Le Touquet- Le Tennis (L.L).



Carte postale 17 : (1910) Bois de Cise- Le Tennis. (Notre Dame photo).



Carte postale 18 : 1908-1910- Onival – Les Tennis



Carte postale 19 : 1911- Le Treport- L'esplanade (L.L).

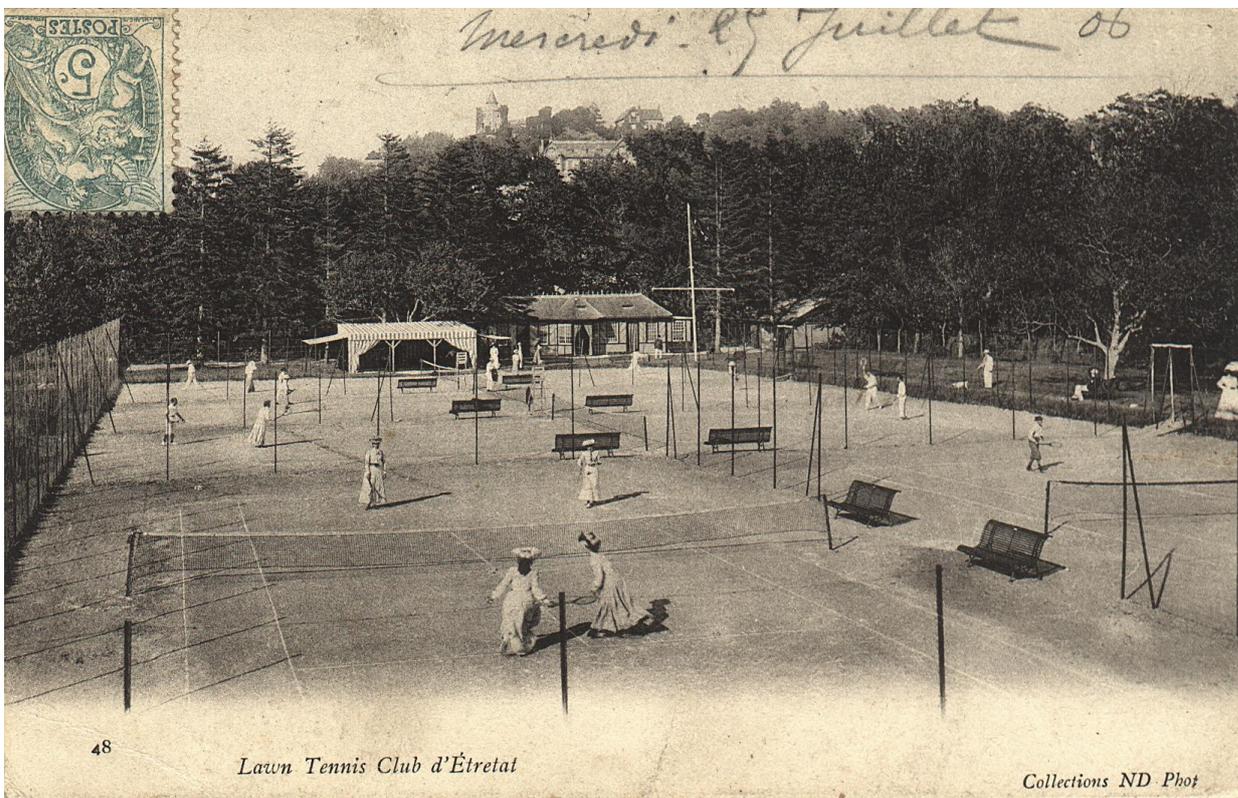


Carte postale 20 : 1909- Dieppe – Le Casino, le Tennis (L.L.)



283 DIEPPE. — Le Casino. — Le Tennis. — LL.

Carte postale 21 : 1906 - Lawn Tennis Club d'Étretat – (Collections ND Photos)



48

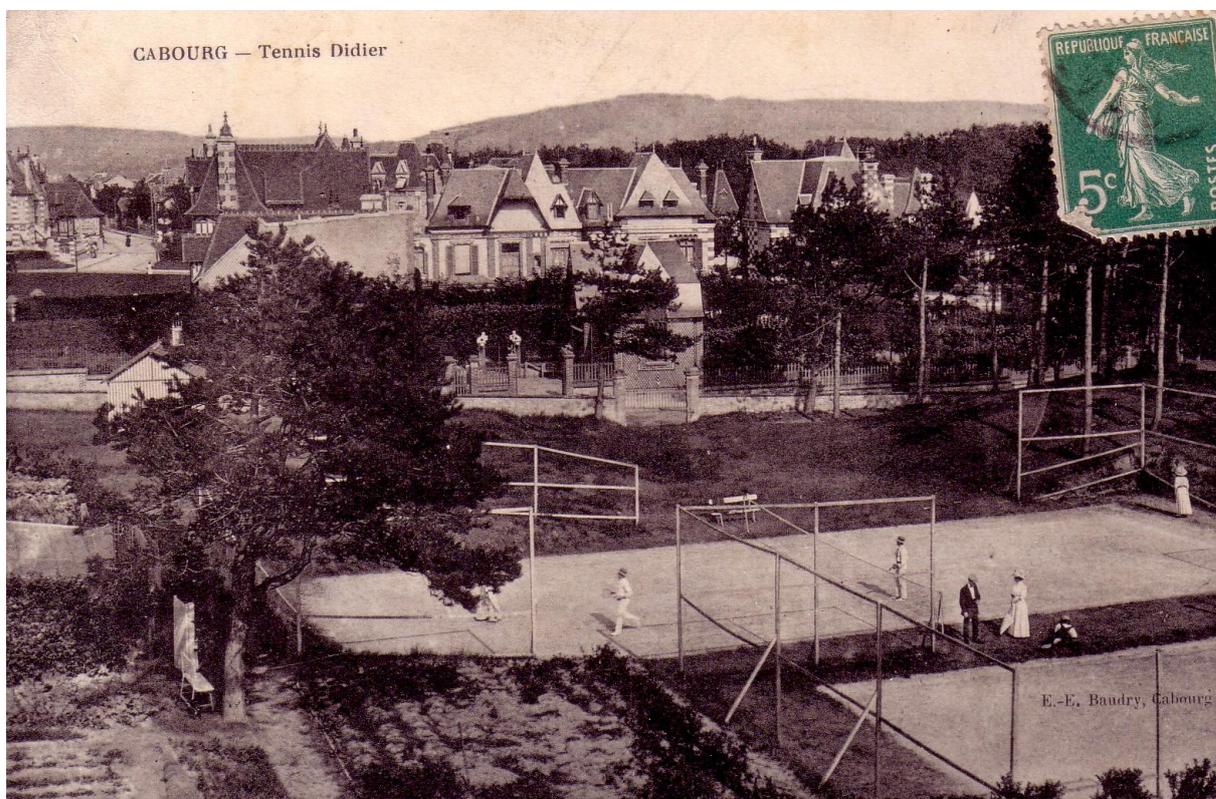
Lawn Tennis Club d'Étretat

Collections ND Photos

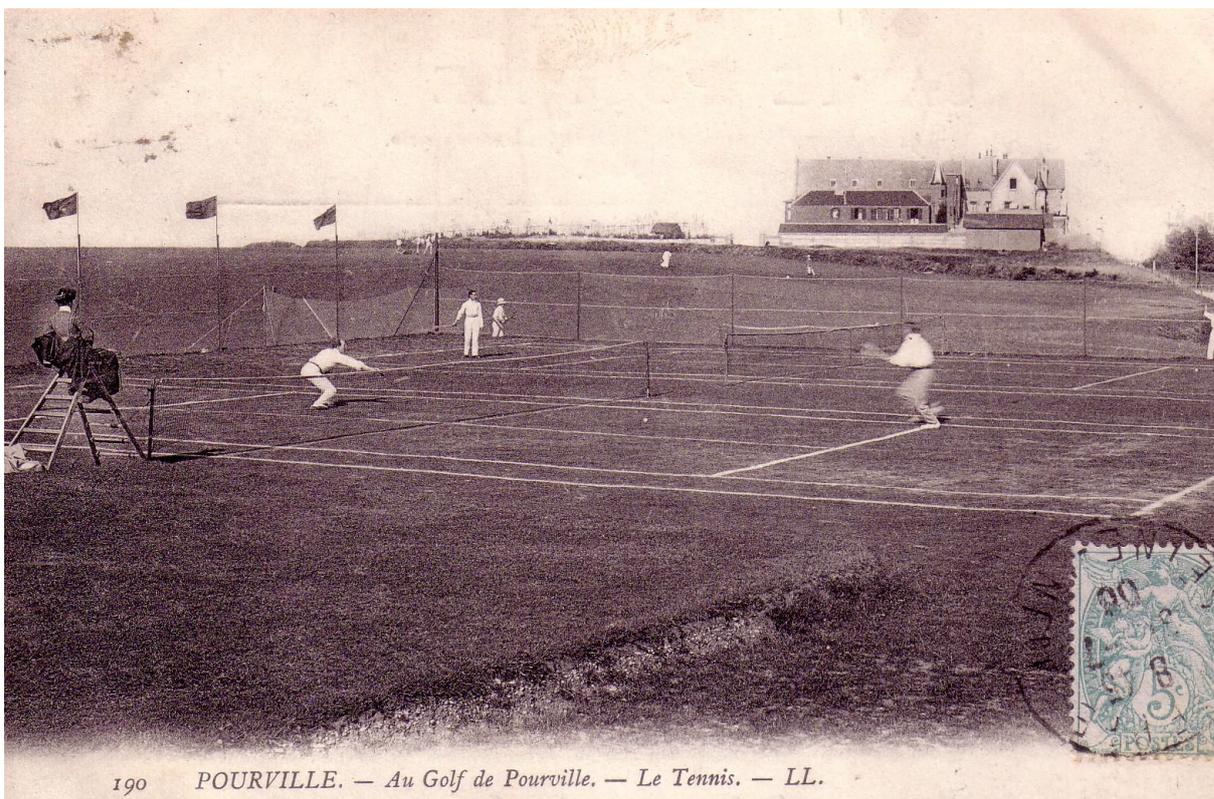
Carte postale 22 : (1908-1910) LeHavre - le tennis sous la Hève. (Collection AL).



Carte postale 23 : Cabourg. Tennis Didier. (E.E Baudry, Cabourg).



Carte postale 24 : 1906- Au golf de Pourville- Le tennis (L.L).



190 POURVILLE. — Au Golf de Pourville. — Le Tennis. — LL.

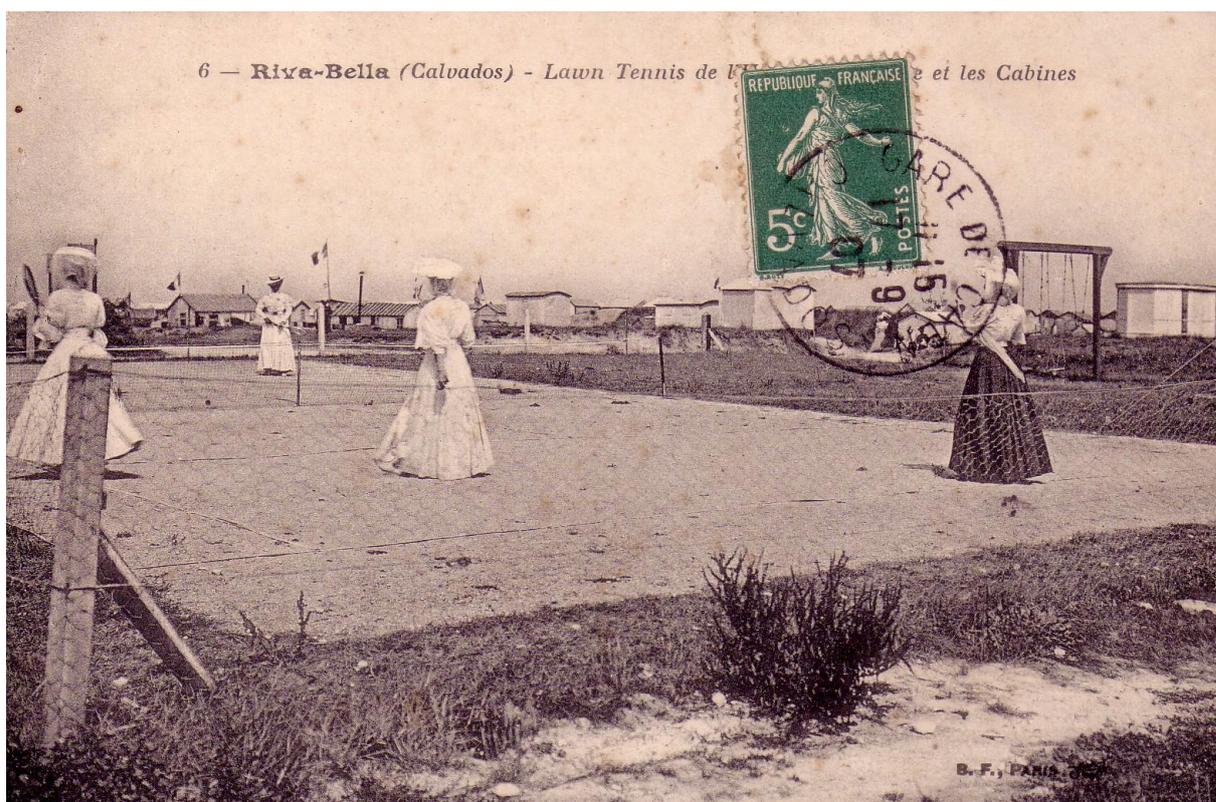
Carte postale 25 : 1910- Lion sur mer- Le Tennis (E.Turpin éditeur).



8 LION-SUR-MER — Le Tennis

E. Turpin, éditeur

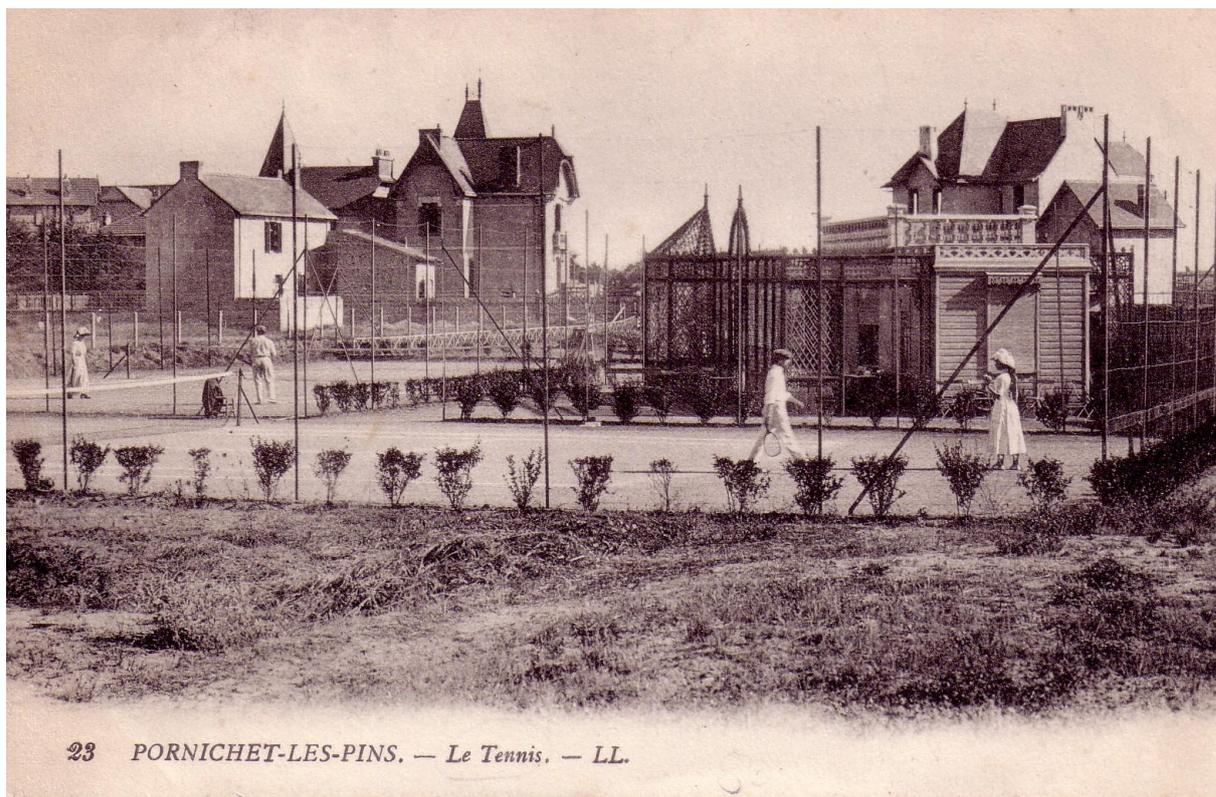
Carte postale 26 : (1907) Riva-Bella- Lawn-tennis et les cabines (B.F Paris).



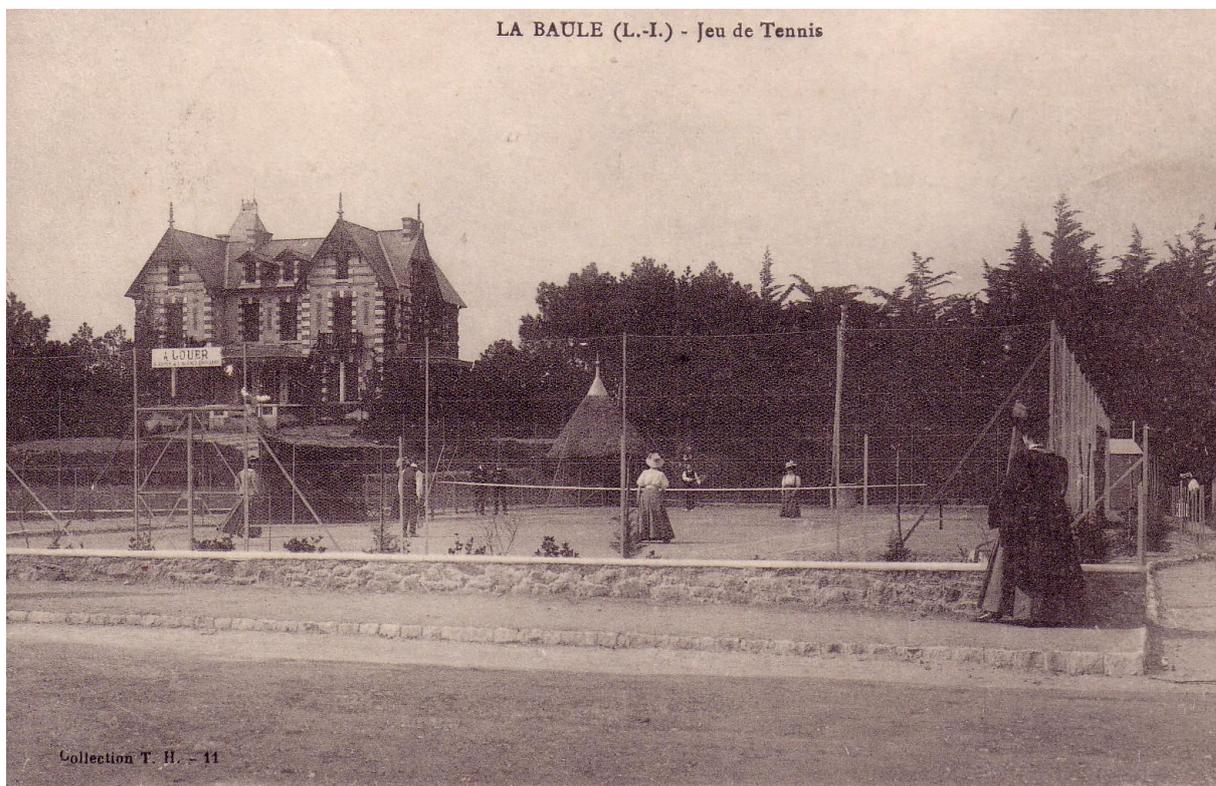
Carte postale 27 : (1908-1910) Deauville- Les Tennis (G.F Le Havre).



Carte postale 28 : 1913 – Pornichet les Pins- Le Tennis (L.L).



Carte postale 29 : 1908 – La Baule – Jeu de Tennis (Collection T.H).



ANNEXE 2 : LE LOGICIEL ALCESTE

UN OUTIL D'AIDE A L'ANALYSE DE DISCOURS AUTOMATIQUE

OBJECTIFS

L'Analyse de Données Textuelles ou statistique textuelle est une méthodologie qui vise à découvrir l'information essentielle contenue dans un texte avec le recours à l'ordinateur, pour analyser et traiter les données qualitatives recueillies en entretiens. C'est vers la statistique lexicale qu'il faut en chercher l'origine. ALCESTE est un logiciel d'Analyse de Données Textuelles, issu du CNRS, avec le soutien de l'ANVAR, adapté par la Société IMAGE, société spécialisée en mathématiques appliquées et en développement de logiciels scientifiques.

L'objectif est de quantifier un texte pour en extraire les structures signifiantes les plus fortes. Des recherches ont montré que ces structures sont étroitement liées à la distribution des mots dans un texte et que cette distribution se fait rarement au hasard. L'intérêt du logiciel ALCESTE est de décrire, classer, assimiler, synthétiser automatiquement un texte.

Le logiciel Alceste permet d'effectuer de manière automatique ces différentes opérations : la segmentation, l'identification, la lemmatisation et la désambiguïsation, autant d'opérations successives préalables à des opérations de classement et d'analyse statistique d'un texte (Lebart et Salem, 1994). La segmentation consiste à rechercher des unités de sens minimales, puis le logiciel procède à l'identification. La procédure d'identification permet, grâce à un dictionnaire résident, de repérer la plupart des formes grammaticales (noms, adjectifs, adverbes, verbes, pronoms, mots outils, articles, prépositions, interjections...). Enfin la lemmatisation est une procédure qui permet d'affiner ces deux premières opérations en ramenant les formes verbales à l'infinitif, les substantifs au singulier, les adjectifs au masculin singulier et les formes élidées à leur forme entière. Il s'agit de regrouper un maximum de mots pleins reconnus par le dictionnaire résident du logiciel. L'objectif est de quantifier un texte pour en extraire les structures signifiantes les plus fortes : les unités de contexte élémentaire (u.c.e). Des recherches en linguistique ont montré (J.P. Benzecri, 1981 ; M.Reinert, 1993) que ces structures sont étroitement liées à la distribution des mots dans un texte et que cette distribution se fait rarement au hasard. Pour M.Reinert (1994-146) :

« Un discours est un ensemble d'énoncés et un énoncé comme la trace d'un point de vue (...) la trace de ces points de vue est approchée

dans une perspective statistique par l'étude des distributions des mots pleins dans les différents énoncés».

Chaque u.c.e (unité de contexte élémentaire) peut se définir comme la forme la plus réduite d'un corpus ayant une cohérence sémantique. Sur un tableau à double entrée, les u.c.e sont répertoriées par ligne, et à partir d'un tableau des calculs de Chi2 sont effectués, ce qui permet de déboucher sur une classification. La classification descendante hiérarchique est la méthode utilisée par Alceste. Cette méthode procède par fractionnements successifs du texte. Elle repère les oppositions les plus fortes entre les mots du corpus et extrait ensuite des classes d'énoncés représentatifs (proximité ou éloignement statistique). Enfin, dans un dernier traitement statistique, une analyse factorielle de correspondance est effectuée ainsi qu'une classification du vocabulaire par classe et par segments répétés.

LES PRINCIPALES FONCTIONS DU LOGICIEL

• Analyse du vocabulaire

Il s'agit de la première étape du traitement au cours de laquelle sont effectués :

- le dénombrement des mots;
- le comptage des racines du vocabulaire après réduction;
- la création des dictionnaires.

• Analyse standard

Après avoir analysé le vocabulaire et procédé au découpage du texte, ALCESTE entre dans la phase de classification, afin de repérer les oppositions les plus fortes entre les mots et d'extraire des classes d'énoncés. Cette analyse offre pour chacune des classes les principaux résultats suivants :

- les mots et les phrases les plus significatifs (le calcul de khi2 mesurant l'importance des liens);
- les segments répétés;
- les concordances des mots les plus caractéristiques.

• Analyse tri croisé

Cette analyse consiste à croiser le texte avec des variables signalétiques choisies: variable « âge », « sexe », « profession des parents », « niveau de classement atteint », « début de la pratique », « niveau d'étude ».

ANALYSE DU VOCABULAIRE

Le signe + est un indicateur de réduction; par exemple les mots premier(22), premiere(44), premieres(10), premiers(6);se réduisent à "premier+".

D1: Sélection de quelques mots par classe

Vocabulaire spécifique de la classe 1 :

premier+(75), france(60), annee+(83), club+(87), epoque+(83), equipe+(82), serie+(39), angers(39), championn+(60), tournois(51), fina+l(31), monde+(37), rugby(23), class+er(33), tourno+yer(40), venir.(66), nationa+l(16), parti+(22), regiona+l(16), copain+(31), guerre+(21), ligue+(16), cadet+(11), junior+(11), departementa+l(10), double+(21), minime+(9), mixte+(9), ouest+(12), bretagne(7), nantes(12), carriere+(11), champion+(17), genou+(9), joue+(94), saison+(15), seconde+(19), systeme+(9), connaitre.(27), exist+er(15), interess+er(28), presid+ent(14), anjou(7), bagneres(7), mousquetaire+(7), veteran+(16), couvert+(5), federa+l(6), financier+(5), francais+(13), genti+l(10), haut+(17), internationa+l(8), licenci+e(5), negati+f(11), progressi+f(6), selectionne+(5), selecti+f(6), suivant+(4), algerie(8), paris(21), amat+eur(6), ami+(16), dame+(5), journa+l(9), licence+(4), magasin+(5), mois(19), nombre+(7), numero+(7), poste+(4), section+(5), ski+(4), titre+(8);

PROFIL DES CLASSES

Après avoir analysé le vocabulaire et défini la distribution des mots du texte, ALCESTE entre dans la phase de classification.

Cette phase est essentielle puisque c'est sur ces classes, caractérisées par leur vocabulaire dominant, que va s'appuyer la démarche interprétative.

Classification Descendante Hiérarchique...

Dendrogramme des classes stables (à partir de B3_rcdh1) :

```

Cl. 1 ( 565uce) |-----+
                17           |-----+
Cl. 3 ( 526uce) |-----+ |
                19           |
Cl. 2 ( 615uce) |-----+ |
                18           |-----+
Cl. 4 ( 557uce) |-----+

```

Après la classification, on obtient le profil des classes (les mots les plus significatifs de chaque classe et l'indicateur khi2 mesurant le degré de significativité des mots dans la classe).

Profil de la classe n° 1

 Classe n° 1 => Contexte A

Nombre d'u.c.e. : 565. soit : 24.97 %
 Nombre de "uns" (a+r) : 16853. soit : 24.83 %
 Nombre de mots analysés par uce : 11.19

1341 35 si bien, que l' on avait peu de chance contre les #premieres #series. d'-ailleurs, une #annee apres, j' etais en #finale du #tournoi de toulon et j' avais #battu a l' #epoque, pilet qui etait n 6 voila ce-que je peux vous dire oui, l' ATC et le CUA c' etait le #club #universitaire #angevin ca.

1948 35 donc, bon ca y est, j' etais #parti dans l' engrenage, donc #championnat #poussin, benjamin, etc, les #bourses d' #entrainement #federal, #regional, etc donc une #progression logique au #classement, 30/2 a 11 ans, 15/ 3 a 14 ans, 5/ 6, 3/ 6, #zero a 17 ans,

378 31 il faut relativiser, bon, t' es #championne #regionale, t' es #championne #departementale, quand tu #rencontres quelqu'-un d' autre et que tu gagnes bon. plus quand on a le #championnat d' #equipe, la en #veteran, on a commence au #mois de #septembre et on a termine a #lille en se disant, bien on a rempli le contrat on est en #finale.

821 31 pour les #finales de #championnat de #france par #equipe, il y avait toutes les #premieres #series qui etaient la c' etait super comme manifestation je m' #entraînais donc avec leclerc, avec #borotra, il y avait ces #gars la tous les autres joueurs,

1361 31 c'-est-a-dire, vous #connaissez bien #lebomin, il a ete #champion de #france en #double des plus-de 65 ans. il y avait de nos #amis, un de nos #copains qui est #mort qui s' #appelait #mortoire.

1455 31 et nous on n' avait pas de #salles #couvertes a l' #epoque, et ce n' est que recemment. d'-ailleurs a #bagneres il-y-a deux #salles #couvertes au #club parce-que ils font au #mois de #septembre un #tournoi comme l' ATC, un #tournoi ATP, future.

1961 28 donc, j' avais participe a ca. les resultats sportifs etant mauvais, que l' #equipe #descende de #nationale en D2, le budget etant #divise par deux. il-y-a eu des suppressions de #postes inevitables, donc je suis #parti et quelque #mois un #poste de conseiller en #developpement s' est #cree sur la #ligue.

RESULTATS GRAPHIQUES

La représentation graphique de l'Analyse Factorielle des Correspondances permet de synthétiser l'ensemble des résultats obtenus, à savoir :

- Position relative des classes les unes par rapport aux autres; principaux mots spécifiques; position des modalités des variables signalétiques.



ANNEXE 3 : APPRENDRE A S'ENTRAINER

Discours selon l'âge, le genre (Masculin ou féminin), origine socioprofessionnel, le niveau de formation, le **niveau de classement** atteint, et le début de la pratique.

Les extraits sont classés selon le niveau de classement atteint : **dep** = de 15/5 à 15/1, **nat**= négatif, **reg**= 15 à 0.

52	M	Modeste	brevet	dep	tard	<i>J'ai toujours été habitué à jouer au football, avec des entraînements, une rigueur... et bien, au tennis, je m'entraîne deux ou trois heures dans la semaine au tennis. J'étais habitué à ça, à faire ce genre d'efforts...</i>
57	F	Modeste	bacsup	dep	moy	<i>J'ai progressé en jouant, en faisant des matchs, et puis si... je faisais quelques entraînements, et puis j'ai beaucoup joué. Il m'arrivait de jouer, quand j'ai pu jouer autant que je voulais...au moins 6 à 7 heures par semaine. On s'entraîne pendant une semaine, on essaie de s'entraîner trois à quatre fois dans la semaine pour après préparer le championnat vétérans</i>
70	M	Sup	Bacsup	dep	tard	<i>C'est vrai, ça m'a pris une dizaine d'années...une dizaine d'années, mais c'est à force d'obstination, et ça... on peut toujours...et faire beaucoup de progrès...à condition d'y croire bien sûr ...il faut accepter les sacrifices, parce que, pour faire des progrès dans un sport, il faut accepter de s'entraîner ... il faut s'entretenir physiquement ... il faut être un petit peu organisé, c'est sûr...</i>
67	M	Modeste	bac	dep	tard	<i>On avait des entraînements, mais c'étaient des entraînements qui n'étaient pas programmés, puisque tu travaillais, on commençait à six heures, il y en a qui arrivait à sept heures...et, ils n'y avaient pas...on faisait des matchs, on se marrait...on était content...</i>
82	M	Moyen	bac	dep	moy	<i>Et puis moi je venais ici, on s'entraînait tous les jeudis ici, et donc les courts de tennis, et certains joueurs de tennis. A cette époque là, on apprenait tout seul. C'est d'ailleurs pour ça que j'ai pris un service à la con, et que je n'ai pas corrigé après.</i>
20	F	Moyen	Bacsup	dep	pre	<i>C'est la répétition d'événements qui font qu'on cumule les expériences en fait. Mais le problème c'est le temps que j'ai et le temps que je peux, ou que je veuille mettre à disposition pour faire ça. Est-ce que j'ai la volonté pour mettre de côté les activités que j'aime bien aussi et que je n'ai pas envie de perdre ?</i>
60	M	Modeste	brevet	dep	tard	<i>J'ai progressé en jouant beaucoup, j'y étais pratiquement tous les jours. Quand je ne trouvais personne, je faisais du mur. Mais je trouvais toujours quelqu'un, et puis la progression est venue comme ça. Et j'ai pas mal travaillé quand même ...au départ, j'ai comblé mon manque de revers par un meilleur coup droit, et donc je me déplaçais autour de la balle. J'évitais de recevoir dans le revers. Et puis, après, je me suis dit, au fond c'est idiot... et je ne refusais plus le revers. Après pour le service, je me suis entraîné comme ça. Bon, on ne peut pas jouer tous les jours. A 60 ans, je fais deux parties par semaine.</i>

23	M	Moyen	bac	dep	pre	<i>C'est là où je me suis dit, mais ça si tu pouvais le faire plus souvent. ...je me suis mis à aller à tous les entraînements Tout s'est enchaîné, et ça fait une espèce de dynamique, assez positive....</i>
56	F	Modeste	Bacsup	dep	moy	<i>Du coup ça m'a amusé, mais je me mets trop de pression. Moi, j'ai le bon côté de vouloir progresser, mais le mauvais c'est que je me mets trop de pression. Ca me manque, j'aime bien la dépense physique. Il faut que je me dépense physiquement, et donc je vais faire ma partie et je me sens mieux après. Autrement je vais faire de la marche. Et puis le truc de se donner à fond, même maintenant je me donne encore à fond (Rires). Quand j'ai une passion, je vais jusqu'au bout.</i>
71	M	Sup	BAC	dep	tard	<i>Et je me suis mis à outrance à faire du tennis, plusieurs heures par jour. Et, (rires) j'ai attrapé le virus de la compétition ...Et depuis, j'ai continué, je continue un petit peu quoi. Et ma foi, j'y ai trouvé beaucoup de plaisirs.</i>
47	M	moyen	bac	dep	moy	<i>Cette année là, avec un entraînement par semaine, tout le monde s'est retrouvé en troisième série. Ca a été le départ un peu...le tennis, tu peux jouer tous les jours</i>
53	F	Modeste	brevet	dep	tard	<i>Et puis je suis assez sportive, dynamique, je me suis pris au jeu en championnat, et puis tu sais tu prends un classement, tu montes au classement. Dix minutes de gym tous les matins, et puis je suis tonique...Ce qui me sauve, c'est cette condition physique entretenue tous les matins. Et puis, je suis très battante....Tu as des entraînements une fois par semaine, bon là tu y vas.</i>
77	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>On jouait 20 minutes sur les diagonales en coup droit...20' de diagonales revers...20' le long de la ligne...ensuite 20' de face à face au filet, en jouant tout doucement au début et en accélérant le mouvement... on faisait ça pendant deux heures ou deux heures et demie...C'est vrai qu'on est son propre maître d'œuvre...le mot est exact...c'est exactement ça...</i>
31	F	Moyen	Bacsup	nat	pre	<i>Il faut le développer ...tout le temps, tes points faibles OK...mais les points forts, il faut aussi, il faut en profiter. T'as un point fort, il faut aussi le développer ...et donc mon point fort, c'était la tactique de jeu ...il y a un moment tu te dis, soit tu fais l'effort, cela peut être un effort physique, ...il fallait que quelque chose se passe, en fait... On dit qu'il n'y a pas meilleur entraînement que les matchs ...je m'entraîne pour me faire plaisir ...</i>
53	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>Mais moi, je jouais tout le temps ...quand j'étais en lycée, je jouais deux à trois fois par semaine, le samedi, le dimanche et puis le jour de liberté... et on allait s'entraîner, le soir après nos cours, au TCP...J'ai d'ailleurs joué avec Borotra... C'est extraordinaire comme entraînement, ... d'apprendre, d'y arriver quoi ...à changer la technique de jeu...Et de temps en temps, ça marche bien, c'est sympa...</i>
20	M	Modeste	bac	nat	pre	<i>Une fois qu'on se rencontre qu'on peut passer au dessus, bon c'est là où il faut s'arracher... mon but ce n'était pas d'être dans les meilleurs...c'était me marrer avec mes copains...donc...et puis là j'étais avec mes copains, j'étais super content...</i>

85	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>J'ai fait des heures et des heures de balles au mur. J'ai fait des heures, et des heures, de tennis....Moi je n'avais pas de revers, j'ai fait des revers, des revers...et à la fin j'avais un revers bien meilleur que mon coup droit.</i>
58	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>C'était avant tout un plaisir, je crois que j'avais de vraies facilités, une capacité physique et puis une vraie adresse naturelle. Donc, monter en seconde série ce n'est pas difficile, quand tu joues tout le temps, que dès que tu as du temps libre tu penses à aller taper dans la balle. Mais il fallait savoir passer, et pour passer en revers, et bien, j'ai fait dans mon coin des revers.</i>
31	M	Moyen	Bacsup	nat	pre	<i>Au départ, c'était vraiment une passion de jouer contre le mur. J'adorais ça, je jouais des heures et des heures. Il y avait donc cet aspect là. L'aspect d'être sportif, je jouais au foot quand j'étais gamin après l'école, on jouait au foot le mercredi, le week-end, donc j'avais une bonne condition physique ...il faut organiser son emploi du temps.</i>
35	M	Moyen	Bacsup	nat	pre	<i>Des adultes me voyaient jouer, et ils me demandaient de jouer avec ... On voyait beaucoup de joueurs qui s'entraînaient. N'importe quelle heure, je pouvais jouer, je pouvais m'entraîner. Passer deux ou trois heures sur le terrain, pour moi c'était ma dose.</i>
32	M	Modeste	bac	nat	pre	<i>J'ai joué des heures et des heures, et même quand la lumière s'éteignait à 10 heures le soir, je continuais à jouer dans le noir. Il me faisait jouer, il n'avait pas la prétention de m'apprendre. J'ai appris en jouant sur le mur ...Après j'ai gagné des matchs, et puis ça m'a motivé, j'ai eu envie de continuer...Il m'a appris le goût de l'entraînement, avec de la variété. Il m'a appris à me dépenser intelligemment. Je me rappelle le soir, après l'entraînement on allait courir dans la garrigue, et dans le noir c'était...</i>
36	M	Sup	Bacsup	nat	moy	<i>Je me suis pris au jeu, et j'ai commencé à jouer...Donc ça, c'est une phase d'apprentissage qui a duré quelque mois. Et puis après, je me suis pris au jeu, c'est à dire que j'ai beaucoup joué en dehors...On avait quatre entraînements par semaine...Et là, on a bossé sérieusement pendant deux ans, quoi. Je suis monté assez vite...</i>
47	F	Sup	bac	nat	moy	<i>Et puis je faisais du mur contre la maison, c'est un peu comme ça. Et donc, vraiment ça me plaisait et je me suis inscrite dans tous les tournois...J'ai toujours eu un revers naturel. C'était inné. Comme il y en a qui ont des capacités pour les maths, ou pour le piano, pour la musique. Et j'aime encore le tennis, doucement parce que quand on n'a plus vingt ans on a un peu mal partout. On a plus de mal pour récupérer, alors c'est dur. Et puis je m'entraîne moins, je fais mon tour de parc par semaine qu'il pleuve, qu'il vente, qu'il neige, je m'impose ça. Et puis, je fais une partie par semaine avec un 15/4 homme. J'aime bien taper avec des jeux rapides.</i>

40	M	Moyen	bac sup	reg	moy	<i>On jouait...je joue...des fois, je m'en rappelle 10 à 15 sets dans une journée...donc on jouait avec sans doute, même sûrement, plein de défauts évidemment, plein de défauts techniques qu'on avait, mais quand même l'aspect tactique était assez développé, par contre ce que l'on voulait c'était gagner, c'était clair...Moi par exemple, j'avais dans la tête d'être "« 0 » en tennis...c'est un mini summum...un mythe...je m'en suis approché, j'étais au bord, au bord ...mais je ne l'ai pas été, j'aurai pu, je pense, mais après c'est pareil c'est une question d'investissement personnel, et les contraintes, ...</i>
20	M	Sup	bac	reg	pre	<i>Quatre entraînements par semaine, plus les matchs de championnat le dimanche, cela faisait 5 jours par semaine qui étaient occupés par le tennis...je n'ai pas eu l'impression d'efforts, ou quoi, quand on est baigné la dedans, quand on est motivé il n'y a pas de ...l'impression de forcer, cela faisait partie du rythme de tous les jours</i>
20	F	Modeste	bacsup	reg	pre	<i>Je ne peux plus arriver sans m'entraîner, et courir avant un match...mentalement ça joue, je me prépare physiquement et mentalement... le fait de s'entraîner, j'ai vu une différence...</i>
32	F	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>Je jouais un petit peu avec mon papa...et puis j'ai commencé à jouer davantage et ai commencé vraiment à faire des compétitions...et là, m'intéresser à m'investir vraiment en équipe, et puis en tournoi. Et puis à partir de là, c'est allé vite...j'avais beaucoup de temps libre et j'ai pu faire des tournois</i>
25	M	Modeste	bac	reg	moy	<i>Je jouais tout le temps, je jouais tout le temps au mur. Et dès que j'avais du temps j'y allais ...On jouait, je me souviens, sous la pluie, on est allé jouer sous la pluie et sur des terrains enneigés à A. En pleine pluie, je me rappelle de ça, ...on jouait tout le temps ... Physiquement, on faisait un footing une ou deux fois par semaine, et puis quand c'était les vacances, c'était tous les jours.</i>
87	F	Sup	Bac	reg	pre	<i>On jouait toute la journée sur le terrain de l'hôtel, il fallait voir le terrain, il y avait des cailloux, il y avait... (rires). C'était préhistorique. J'ai passé toutes mes vacances là. Moi, j'étais accroc, du matin au soir. On ne pouvait pas m'en sortir (rires). Ca m'amusait, j'aimais ça...On s'entraînait entre femmes...il y avait M., et presque toutes les semaines elle venait, on faisait des gammes...50 coups d'un côté, 50 coups de l'autre...on faisait des gammes.</i>
57	M	Sup	Bacsup	reg	pre	<i>Des parties de trois heures, on appelait ça le jeu à la toulousaine ...ils aiment bien courir, ils renvoient la balle n'importe comment...mais il faut dire qu'à l'époque on n'avait pas de repères. Donc nous, on essayait de taper fort, on faisait vraiment n'importe quoi.</i>
58	M	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>Et puis je faisais, beaucoup de ping-pong à l'époque et beaucoup de foot. Donc le tennis venait, c'est venu comme ça pendant une année, en voyant les autres jouer au tennis que je me suis dit, il faut prendre un revers d'attaque. Tu te mets au diapason, et tu essayes, et puis... et puis je me suis mis, et puis à l'entraînement tu lâches tes coups plus facilement, tu ...</i>

58	F	Sup	Bac	reg	tard	<i>C'est presque une vocation tardive. C'est après que j'ai appris à faire un revers et que je suis montée, pour avoir un jeu plus complet. Mais un service et un coup droit, maintenant avec l'âge la volée, mais ce n'est pas très naturel chez moi la volée. Mordu, je n'ai fait que ça...</i>
57	M	Sup	Bacsup	reg	moy	<i>Je cavalais, je ramenaient tout et puis par dessus le filet, alors je suis monté à 15/4. Mais uniquement en remettant la balle sans m'affoler... En Août on restait à D., il n'y avait pas un chat, donc au mois de juillet et Août, il y avait du mal à trouver des joueurs, mais c'est là où je m'y suis mis. Pendant tout un hiver, on s'est pris la machine, un panier de 50 balles et puis on en faisait cinq dans l'heure chacun. Et au bout de l'hiver c'est venu très vite, et j'avais inventé un jeu marrant parce que c'est chiant de taper 50 balles.</i>
74	M	Moyen	bac	reg	pre	<i>Il faut en vouloir. On apprenait par expérience...Mais je crois que c'est dans l'âme ça....Le problème du tennisman...On apprend à se battre.</i>
44	M	Sup	Bacsup	reg	pre	<i>C'est un jeu qui me plaisait où j'ai eu un peu de réussite et tout ça, en parallèle je faisais du foot. En foot, je n'ai pas éprouvé forcément, pas le niveau et puis le ...et puis un peu les circonstances qui font.</i>
25	F	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>Pour moi, la natation, c'est un des sports que j'ai trouvé les plus durs au niveau de l'entraînement. Depuis que j'ai repris ce qui me plaît c'est de m'entraîner pour réussir à faire des matchs derrière qui valent, que je me sente bien parce que je me dis « là au moins tu as ton niveau, tu t'es entraînée pour ça »</i>
33	M	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>C'était un conflit pour moi. J'aimais bien jouer, mais le conflit des matchs...Le beau point, oui, j'aimais bien jouer, j'aimais bien me dépenser physiquement.</i>
35	F	Moyen	bac	reg	pre	<i>Il faut faire des matchs, il faut pratiquer ...il faut se mettre tout de suite aux matchs. Pour voir un petit peu, jouer, et il faut aimer. C'est sûr qu'il faut aimer. Moi, il me faut du jeu. Il faut qu'il y ait des jeux, il me faut un enjeu, au bout de cinq minutes de balle ... je suis une fonceuse.</i>
46	M	Modeste	bac	reg	moy	<i>J'ai commencé à jouer au tennis sérieusement vraiment à dix sept ans. Là tu es obligé, aux nombres d'heures que tu n'as pas tapé, il faut bien que tu le gagnes quelque part, sinon tu as aucune chance.</i>
46	F	Moyen	Bacsup	reg	tard	<i>Tout de suite, parce que j'ai l'esprit compétition, et même avec mon petit niveau de toute façon je voulais tout de suite jouer. Le tennis m'a appris à me concentrer plus longtemps sur une partie.</i>
31	M	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>Oui des entraînements, deux par semaine. Donc je jouais trois fois par semaine. Mais je ne sais pas à partir de quand, j'ai commencé à en avoir trois. Ça a du commencer vers les dix ans ...C'est là, où tu te dis, tu t'entraînerais tout le temps avec un gars qui a quatre ou cinq classements de plus que toi, tout de suite tu joues à son niveau.</i>
58	M	Sup	Bacsup	reg	pre	<i>Les parents ne nous encourageaient pas, ils s'en foutaient. Après quand on voulait s'entraîner tout seul, on allait s'entraîner sur le mur de la maison d'à côté... quand on était un peu plus grand on allait en vélo. On partait avec notre vélo, avec nos affaires de tennis et on allait jouer.</i>

ANNEXE 4 : SAVOIR PLANIFIER SON ACTION

La détermination: se fixer des objectifs						
En fonction de l'âge, du genre (féminin et masculin), le niveau socioprofessionnel des parents, le niveau de formation, le niveau de classement (dep= de 15/5 à 15/1, reg= de 15 à 0, nat= négatif), le début de la pratique (pre= avant 15 ans, moy= de 16 à 30, tard = + 30 ans) Les extraits sont classés selon le genre, discours des joueuses (F), puis des joueurs (M).						
20	F	Modeste	bacsup	reg	pre	<i>J'ai commencé il y a trois, quatre ans...en fait, j'avais lu pour le mental de faire un petit cahier intime...que je relis, et je vois des trucs incroyables...je revois ce que j'ai vécu en match, et à un moment donné j'ai remarqué que je m'étais vraiment préparé pour un championnat et vraiment à la fin de matchs j'en ai conclu...que le fait de s'entraîner, j'ai vu une différence...je l'ai écrit et tout...et du coup c'était, ce que je dois faire maintenant...</i>
31	F	Moyen	Bacsup	nat	pre	<i>Je me suis dit qu'est-ce que je fais, et comment je vais pouvoir le faire, je savais que ce n'était pas en bossant physiquement. T'as un point fort, il faut aussi le développer ...et donc mon point fort, c'était la tactique de jeu. J'avais des qualités d'adresse ...</i>
32	F	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>Et puis, j'ai très envie de gagner... parce qu'en fait je suis très compétition...et alors, j'aime bien ...je joue grâce à ça...grâce à ma motivation...j'ai envie de gagner...mais, en jouant bien, aussi...euh, et je suis contente...et puis je m'amuse, et puis j'aime bien gagner, alors ça me fait plaisir...(Rires)...j'avais beaucoup de temps libre et j'ai pu faire des tournois, et j'étais remontée je n'avais pas peur de mouiller ma chemise ou quoi que ce soit...</i>
57	F	Modeste	bacsup	dep	moy	<i>Le plaisir de jouer, le plaisir de gagner aussi...non, par rapport à un sport-co tu n'as qu'un adversaire, je veux dire, ...tu es toute seule responsable de ta victoire ou de ta défaite...tu ne peux pas dire que c'est la faute des autres...c'était une satisfaction de partir de quelque chose et de réaliser le contrat, si tu veux.</i>
20	F	Moyen	Bacsup	dep	pre	<i>J'aimerais être bien 15, être seconde série. Mais maintenant, ce n'est pas un objectif, c'est peut être une volonté, enfin je ne mets pas tout en marche pour y arriver.</i>
25	F	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>Ca, je l'ai vraiment appris toute seule. Parce que , j'étais toute seule, j'ai eu le déclic dans un match, et il s'est avéré après que j'ai fait plein de matchs en trois sets où c'est moi qui me calmait , qui me faisait plus confiance dans mon jeu, en me disant « allez, accroche toi, tu vas voir c'est elle qui va craquer »...c'est vrai que j'ai fait du sport pas uniquement pour faire du sport, mais j'ai fait du sport aussi pour avoir un certain résultat derrière. Et ça, c'est le tennis. C'est à dire la compétition un petit peu, et essayer d'avancer ...Je sais que c'est assez grisant, dans le sens , bien on sait qu'il y a deux ou trois balles , on se force, dans ces cas là on sort tout ce que l'on a dans le ventre quoi. Ce sont de mauvais moments, mais ça nous apporte vachement. Le jour où on fait plein de double fautes, à un moment critique, et bien là ...</i>

35	F	Moyen	bac	reg	pre	<i>Maintenant, si je rejoue là, c'est pour faire des compétitions. Je n'aime pas jouer comme ça, à la ba-balle, je n'aime pas m'entraîner vraiment. Moi, il me faut du jeu. Il faut qu'il y ait des jeux, il me faut un enjeu, au bout de cinq minutes de balle, ça y est il faut compter... Quand j'ai décidé quelque chose, je ne suis pas patiente, il faut que ça soit... je ne suis pas très patiente... je ne suis pas une endurente quoi. Je me fixe des objectifs dans la compétition. Je suis très compétition... en général, j'aime bien être menée...</i>
46	F	Moyen	Bacsup	reg	tard	<i>Tout de suite, parce que j'ai l'esprit compétition, et même avec mon petit niveau de toute façon je voulais tout de suite jouer. Ça ne m'intéressait pas. A la limite, faire des gammes et tout, ça ne m'intéressait pas. J'avais envie tout de suite, que ça aboutisse à un sport. Je n'ai même pas pris de cours, J'avais des bouquins, et j'essayais de comprendre sa technique.</i>
47	F	Sup	bac	nat	moy	<i>A 20 ans, je courrai. Je faisais droite, gauche, amortie, lob, j'allais sur toutes les balles et je m'arrachais et je me défonçais parce que je n'aime pas perdre. Alors j'avais la hargne. J'avis un esprit de compétition. Et puis après je voyais des filles à 15/2 dans mon club, et alors je me disais derrière le grillage alors que j'étais non classée « j'aimerais bien jouer contre elle ». Et donc, je me disais contre lui je perds 6/2, demain il faut que je gagne un jeu de plus, jusqu'à ce que je le batte. Et de voir les autres, c'était un grand club où il y avait de très bonnes joueuses. Et moi, j'aimerais bien jouer 15/2... et puis je les regardais s'entraîner... Dans mon club il y avait de bons joueurs. Il y avait des négatives. Et en fait j'avais envie de faire comme elles... J'aime bien avoir des challenges.</i>
53	F	Modeste	brevet	dep	tard	<i>Et puis je suis assez sportive, dynamique, je me suis prise au jeu en championnat, et puis tu sais tu prends un classement, tu montes au classement. Et puis tu fais les tournois et les années passent. J'ai été neuf ans 15/5, et puis j'ai du faire 5 ans 15/4. Et puis là, je suis contente, car je vais peut être remonter à 15/4 (...) C'est ça qui me motive un peu, c'est bon, de redescendre.</i>
56	F	Modeste	Bacsup	dep	moy	<i>Dès que j'ai un centre d'intérêt c'est marrant, je suis motivée... J'aime bien souffrir, et puis m'accrocher. Faire des choses dures, j'aime bien ce qui est difficile... j'ai le bon côté de vouloir progresser, mais le mauvais c'est que je me mets trop de pression. Je ne sais pas m'arrêter, du coup je me fais des problèmes de santé. Je ne sais pas m'arrêter... c'est bien aussi d'avoir des objectifs. Par exemple me classer. Je voulais me classer, moi. Et alors, je savais qu'il fallait que je sois raisonnable, parce que je ne jouais pas régulièrement. Mais dès que j'ai senti, que peut être je pourrai accrocher une classée, la même année j'en battais. Et tout d'un coup, quand j'ai senti que je pouvais, je me suis fixée l'objectif de monter, et quand je veux gagner, je veux gagner, c'est marche ou crève.</i>
58	F	Sup	Bac	reg	tard	<i>Oui, on a toujours joué ensemble et on a progressé ensemble. Elle aussi est arrivée à 5/6, à peu près en même temps que moi. Bon, maintenant, elle est plus haute que moi, car elle est beaucoup plus jeune, et moi les années pèsent lourdement quand même... Mordue, je n'ai fait que ça...</i>

87	F	Sup	Bac	reg	pre	<i>J'étais accroc ...Maintenant on est abruti à 4 ans avec les professeurs (rires) je ne sais pas si, c'est tellement ...on leur donne tous des coups, mais ce n'est peut être pas fait pour les faire comme ça...Moi j'ai fait ça instinctivement, parce que j'avais trouvé le truc pour le faire... je prenais à une main, ça filait tout droit, c'était impeccable...c'était mon point gagnant ça. Et puis l'amortie, j'ai enquiné trois générations de filles...chez les filles ça paie toujours.</i>
20	M	Sup	bac	reg	pre	<i>J'ai été vraiment emballé par le tennis, cela me faisait rêver un peu, j'avais un mur à côté de la maison où je passais des heures à jouer, j'en faisais beaucoup...Quand on est petit, oui, on rêve...quand je jouais au mur, je faisais mes finales de Roland Garros contre le mur...et petit à petit ce désir...</i>
52	M	Modeste	brevet	dep	tard	<i>Je me donnais un objectif en championnat...euh...dix matchs dans l'année, j'avais un programme de tournois, x tournois, ...une comptabilité pour tendre vers un classement...j'ai eu mon bâton de maréchal en étant 15/4, à partir de là j'étais...cela m'a fait vraiment plaisir...une saison soit (rires)...mais après j'ai tenu 15/5 pendant pratiquement 11 ans au même niveau...</i>
77	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>Ce qui est dangereux c'est de se surpasser à tout prix...esprit que l'on retrouve dans le doping. C'est difficile à définir...je ne sais pas...c'est quelque chose qui est tellement...très personnel... Ce n'est pas exploitable autrement que par une direction très personnelle...on gère ça... c'est un problème intellectuel à gérer...il faut essayer de se définir des critères...bon, il ne faut pas que je fasse ça, il ne faut pas que j'aie au delà de ça...c'est vraiment de quelque chose de très difficile...de très difficile...</i>
20	M	Modeste	bac	nat	pre	<i>Mon but ce n'était pas d'être dans les meilleurs...c'était me marrer avec mes copains...donc...et puis là j'étais avec mes copains, j'étais super content...</i>
23	M	Moyen	bac	dep	pre	<i>Inconsciemment j'avais un rêve, c'était de faire comme Noah, parce que j'étais de la même origine que lui. Parce que mon papa a eu la chance de le voir, il était champion du Cameroun à onze ans. Et j'ai une image encore en tête... en tennis, j'essaie de me fixer des objectifs, essayer</i>
25	M	Modeste	bac	reg	moy	<i>Ca venait complètement de moi, et je me suis donné la peine...Non, je ne m'étais pas mis ça comme objectif. Ce n'est déjà pas mal, six classements au dessus...cinq, six classements, je trouve ça bien...Sinon, je ne me mets pas de...C'est plus par rapport au match...c'est à force de jouer, jouer, jouer...plus que l'entraînement. C'est un peu...je ne sais pas...comment je dirai ça moi....c'est un entraînement, c'est mieux qu'un entraînement...parce que on est toujours à fond sur un match. Et puis, on joue tout le temps, et puis on cherche à savoir plus en match quand ça ne va pas, que quand ça va. C'est un défi, voilà...C'est un défi à moi.</i>

31	M	Moyen	Bacsup	nat	pre	<i>Ce n'est pas le côté technique pure, ni le côté physique qui m'intéressait c'était le côté, le côté compétition, un contre un. Etre capable de faire déjouer l'autre, être capable, c'est un peu comme une partie d'échecs, d'être capable...même en étant mené, que le joueur ne perdait pas les pédales, que le joueur était capable d'essayer de voir comment il allait gêner l'autre et enfin trouver ce qui allait perturber l'autre et en user pour amener l'autre à perdre son jeu. Ca, ça me paraissait intéressant. Moi, je joue toujours un peu comme ça. Il y a des joueurs que je ne devrai pas battre, mais cela fait partie du tennis. Ca m'arrive souvent de perdre le premier set et d'arriver à gagner quand même, parce que je trouve la faille, ou le joueur se fatigue un peu en face...Ca ce sont des moments intéressants, plaisants. La motivation, elle vient un peu de là (...) Je pense que c'est inné, ce n'est pas l'appât du gain, ce n'est pas l'intérêt matériel direct, ce n'est pas l'aspect, comment dire, le meilleur par rapport aux autres. Ce n'est pas ça, c'est l'aspect, la satisfaction au moment où on est capable de gagner contre des joueurs forts, à être plus fort qu'eux. Car à un moment, c'est difficile à expliquer, c'est quelque chose, je pense qui est plutôt inné, qu'on sent.</i>
31	M	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>Ca c'est vraiment agréable, ce sont des choses que je sens, quand je joue, mais pas tout le temps, ce sont des choses que je n'arrive pas à retrouver, ou pas fréquemment, et que j'essaie de m'obliger à faire, sachant qu'en face j'ai une qualité de balle qui n'est pas la même...C'est là, où tu te dis, tu t'entraînerais tout le temps avec un gars qui a quatre ou cinq classements de plus ...</i>
32	M	Modeste	bac	nat	pre	<i>Quand j'étais petit j'étais un peu brouillon à l'Ecole parce que ça ne m'intéressait pas. J'ai eu un déclic au CM2, dès que j'ai commencé à avoir des leçons, à avoir des structures...En y allant, j'ai développé, j'ai progressé, et après c'est motivant. C'est toujours pareil. Après j'ai gagné des matchs, et puis ça m'a motivé, j'ai eu envie de continuer. Il m'a appris à me dépenser intelligemment.</i>
33	M	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>On faisait des matchs, on jouait contre...comme les gamins, on fait des matchs contre des mecs qu'on a vu l'après-midi à la télé...on se faisait des faux tournois, on se faisait des choses comme ça, avec des faux noms, avec des trucs comme ça... j'aimais bien jouer, j'aimais bien me dépenser physiquement.</i>
35	M	Moyen	Bacsup	nat	pre	<i>Le plus mordue de la famille, c'est moi ...je savais ce que je voulais. Je m'entraînais trois heures, je savais que c'était trois heures...Je voulais arriver plus haut, c'était ça l'objectif, je voulais être un grand joueur, être un bon joueur. C'est vrai. Mais c'était aussi le plaisir de jouer, car j'aimais bien respirer sur le terrain. Passer deux ou trois heures sur le terrain, pour moi c'était ma dose. C'était bien. Mais c'est vrai que j'avais un objectif, aller loin. Mon objectif était déjà d'aller jouer à l'étranger, de venir en France jouer. A partir de quinze ans, je voulais partir.</i>

36	M	Sup	Bacsup	nat	moy	<i>Je me suis pris au jeu, et j'ai commencé à jouer. Et puis après, je me suis pris au jeu ... On apprendait vraisemblablement à jouer les points importants, parce que finalement, on attachait beaucoup d'importance aux résultats. Il y avait le pari derrière. Mais de toute façon, entre nous on parlait, tu as battu untel, machin la semaine dernière.</i>
40	M	Moyen	bac sup	reg	moy	<i>J'avais dans la tête d'être « 0 » en tennis...c'est un mini summum, un mythe...je m'en suis approché, j'étais au bord, au bord ... c'est une question d'investissement personnel</i>
44	M	Sup	Bacsup	reg	pre	<i>Je ne fais pas l'effort, et puis ça passe vite. Je regarde l'exploit physique et mental. Je n'ai jamais analysé mon jeu, j'ai joué des matchs pratiquement pour perdre, une tactique qui est vaine mais parce que j'ai envie de le faire. Parce que j'avais envie de le faire...A titre personnel, peut être d'être un peu plus, le côté de s'extérioriser, de jouer devant des publics. De maîtriser l'émotion...</i>
47	M	moyen	bac	dep	moy	<i>Tout le monde s'est retrouvé en troisième série. Ça a été le départ un peu... Et puis ça me plaisait le tennis... après si tu veux, le fait de maintenir un niveau, c'est ça... aujourd'hui, les gens me disent que je suis un fêlé, parce que j'essaie encore de progresser aujourd'hui. J'essaie de progresser</i>
53	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>Même si je descends, je joue, ça m'amuse...quand même, donc je pense que c'est le jeu, d'essayer de faire les ...le maximum de beaux coups...de beaux points...de construire des ...maintenant depuis une dizaine d'années, c'est de faire courir l'adversaire qui me (rires)...et, euh...j'ai l'impression que je peux encore progresser sur certaines choses...c'est quand même incroyable...donc, progresser sur la technique du jeu, apprendre des choses...tu passes d'un coup droit que j'ai toujours eu à un coup droit de plus en plus lifté... et c'est ça qui m'amuse...d'ailleurs, d'apprendre, d'y arriver quoi ...à changer la technique de jeu...Et de temps en temps, ça marche bien, c'est sympa...</i>
57	M	Sup	Bacsup	reg	pre	<i>La technique on s'en foutait ...pour le service, c'était le hasard...mais il faut dire qu'à l'époque on n'avait pas de repères...maintenant on voit Roland Garros à la télé...nous là bas, on voyait Roland Garros à travers les photos de tennis de France, on ne pouvait pas apprécier le premier service de Sampras, on ne savait pas ce que c'était.</i>
57	M	Sup	Bacsup	reg	moy	<i>J'en ai eu marre, bon ras le bol, je me suis décidé à remettre la balle dans le terrain. Et puis en regardant jouer les autres, je me suis aperçu comment il fallait faire pour la remettre tranquillement dans le terrain. En revers en particulier que je ne savais pas trop faire à l'époque. Et puis ça suffisait pour se classer, je cavalais, je ramenaient tout et puis par dessus le filet, alors je suis monté à 15/4. Mais uniquement en remettant la balle sans m'affoler. Et puis je suis monté à 15/3, la première année de taupe ...L'objectif c'est j'en ai marre de me faire battre en deux coups de raquette. Et puis il y a la satisfaction de ramener tranquillement la balle et de ne pas faire la faute...</i>

58	M	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>C'est venu comme ça pendant une année. En voyant les autres jouer au tennis que je me suis dit, il faut prendre un revers d'attaque. Tu te mets au diapason, et tu essayes, et puis... C'est bien simple j'ai regardé joué les autres ...et puis je me suis mis... Perdre ou gagner, cela m'était absolument indifférent. Donc je ne me suis jamais rendu malade sur un terrain ou un tournoi de tennis pour dire que je fasse cette perf, ou que je gagne ce match. Moi, je préfère faire un joli coup, même si je perds</i>
58	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>Mes obstacles ont toujours été dans la tête, pas dans le jeu. Quand j'avais envie de faire un point, réaliser un échange, l'envie suffisait pour que le bras suive (...) Mon seul objectif a été d'avoir ma place dans l'équipe une. Parce que quand j'étais petit j'étais accroché derrière le grillage. J'ai vu jouer l'équipe féminine, mais j'ai vu aussi les garçons. A l'époque, j'avais une émotion extraordinaire, les dimanches avec les matchs par équipe, c'était un truc. C'était un rêve un peu inaccessible. Enfin quand tu es enfant c'est un rêve un peu inaccessible. Et mon objectif c'était avoir ma place dans cette équipe, et jouer pour le club. Avec tout ce que cela sous-entendait avec le public.</i>
58	M	Sup	Bacsup	reg	pre	<i>Je me défonçais sur le terrain...j'aimais bien me défoncer, j'aimais...malgré les défaites.</i>
60	M	Modeste	brevet	dep	tard	<i>Au départ, j'ai comblé mon manque de revers par un meilleur coup droit, et donc je me déplaçais autour de la balle. J'évitais de recevoir dans le revers. Et puis, après, je me suis dit, au fond c'est idiot. Je passais, je m'usais un petit peu, et je ne refusais plus le revers..j'adore, moi, le côté compter. Il faut qu'il y ait un enjeu dans le score. Un entraînement sans enjeu, ça me lassait. Quand j'en faisais une demie heure, ça m'ennuyait. On comptait, on s'entraînait à faire des smashes par exemple, mais on comptait quand même. Voilà.</i>
67	M	Modeste	bac	dep	tard	<i>C'est frustrant parce que t'arrives, tu butes dans un mur, tu te dis je suis à mon degré d'incompétence...je ne peux pas aller plus haut, à 15/3 j'ai bien senti que je butais dans un mur...quand je voyais les mecs que je rencontrais, je... ce n'est pas ça ...et là c'est frustrant. Mais quand tu te le prends après, tu te dis, ben c'est comme ça...alors trouves toi de l'imagination, pour faire ... pour que tu ne sois pas le derniers des couillons „,t'as tellement de coups (en insistant)...tellement de coups dans le tennis, mais...t'as tellement de possibilités selon ta position, je vois des joueurs, la prise de raquette, sa balle est là, et que...à un mètre près, tout est cadré, en fonction de ta prise de raquette, de ta façon que tu attaques la balle et tout...c'est, c'est vraiment dans ta tête, c'est ...c'est formidable, parce que tu as toujours l'impression que tu peux t'en sortir...et tout d'un coup, tu te dis non...là, je bute...terminé. Et puis tu te dis, on ne sait jamais...tiens je vais voir, je vais refaire un truc... (Rires).</i>

70	M	Sup	Bacsup	dep	tard	<i>Il y a un autre aspect qui m'a attiré dans le tennis, en dehors de l'exploit purement physique...il y a la construction intellectuelle du jeu...et ça , ça m'a toujours beaucoup plu...parce que à un niveau à peu près égal , en terme de classement, on peut gagner un match simplement en faisant travailler sa petite tête ...et ça c'est vrai...et ça c'est un des aspect très positif...moi j'ai beaucoup aimé au tennis,,je me suis mis comme objectif dans le tennis c'est ...par exemple, je n'avais qu'un revers coupé...je me suis dit, il faut absolument que j'ai un revers plat et lifté...et bien, j'y suis arrivé, ... il faut être un petit peu organisé, c'est sûr...</i>
71	M	Sup	Bac	dep	tard	<i>J'ai attrapé le virus de la compétition, et puis voilà, à 40 ans j'ai du me classer et puis je suis devenu, j'ai atteint mon maximum à 50 ans en étant 15/4. Et depuis, j'ai continué, je continue un petit peu quoi. Et ma foi, j'y ai trouvé beaucoup de plaisirs. D'une part du plaisir, des objectifs que l'on se fixe...Se mettre à son niveau, faire des choix, mais je n'aurai jamais cru qu'en commençant à jouer au tennis à mon âge et surtout après avoir perdu pas mal de temps à jouer en double et pas pris forcément les bonnes habitudes...ça ne me serait jamais venu à l'idée que je pourrai être un jour 15/4...</i>
74	M	Moyen	bac	reg	pre	<i>Il faut en vouloir. On apprenait par expérience (...) Mais je crois que c'est dans l'âme ça.</i>
82	M	Moyen	bac	dep	moy	<i>Bon, quand je rencontrais des gars l'été, à La Baule ou tout ça, quand il faisait chaud j'aimais beaucoup ça. Car contre des gars plus forts que moi, si j'arrive à piquer un set, au troisième set tu vas souffrir (Rires). Tous les ans je me farcissais une seconde série.</i>
85	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>Nous étions des amateurs, on ne devait pas un spectacle, le lendemain si on jouait un peu moins bien, si on avait perdu, c'est comme ça. Ce n'était pas du tout, ... c'était une distraction avec des amis agrémentée de quelques tournois.</i>

ANNEXE 5 : SAVOIR PROFITER DES RESSOURCES DISPONIBLES

Les facteurs déclenchants ou favorables pour développer l'intérêt de jouer activement au tennis						
En fonction de l'âge , du genre (féminin et masculin), le niveau socioprofessionnel des parents, le niveau de formation, le niveau de classement (dep= de 15/5 à 15/1, reg= de 15 à 0, nat= négatif), le début de la pratique (pre= avant 15 ans, moy= de 16 à 30, tard = + 30 ans). Les extraits sont classés selon l'âge des joueurs (20 à 87 ans).						
20	M	Sup	bac	reg	pre	<i>Pas mal, maman, c'est elle qui a fait pas mal de déplacements pour les compétitions, donc ils m'ont pas mal encouragé, ils ne m'ont pas poussé, mais encouragé...Dans tous les cas les profs incitent à jouer, à faire des tournois, à pratiquer beaucoup de matchs et donc c'est venu comme ça. Aussi, oui, dès que papa pouvait, autrement c'est maman qui était plus disponible...mais papa y allait volontiers, il avait la fibre...</i>
20	F	Modeste	bacsup	reg	pre	<i>(Mes parents) n'étaient pas sportifs...sauf le tennis, un petit peu... ils jouaient souvent le samedi...ils m'emmenaient, ma sœur aussi... et puis en général on s'arrangeait avec les voisins...on partait au tennis...il y avait mes voisins et on s'arrangeait justement...je pense que cela a aidé pas mal aussi pour y aller...J'ai fait des championnats, le club avait fait une équipe avec une autre fille...mon prof d'EPS, je m'en souviens, j'étais en 5ème et m'en parlait...il était content d'être mon prof...et il me poussait un peu...puis j'ai eu un autre prof en seconde qui m'a marquée...et après au bout d'un moment, progressivement, j'ai senti que c'était à moi de faire les démarches...puis sinon...puis je me suis documentée, en observant les autres jouer en tournoi ou comme tout le monde à la télé...Je pense que oui...ça apprend une organisation... je pense que d'avoir les idées claires, des objectifs et tout, je programme bien comme il faut...j'adore...</i>
20	M	Modeste	bac	nat	pre	<i>C'est mon frère qui m'a amené, il m'a dit on va faire un petit tennis...euh...je ne savais pas trop ce que c'était, on a commencé comme ça, il m'a expliqué comment on faisait...quand on commence, c'est plutôt la technique, et puis après, et ben, on améliore un petit peu le physique, avec les entraînements physiques que l'on avait à côté...et puis après on joue, on se fait plaisir avant tout et puis la progression elle vient par elle même...euh...avec les tournois, et tout ça...on arrive quand même, à progresser, à avoir une marge de progression...je l'avais vu...euh...j'acceptais trop facilement de perdre, et depuis que je suis arrivé au club là, ça a changé...Avant, de gagner ou perdre, je m'en foutais complètement...même si je perdais, je n'étais pas capable de remettre sans cesse, sans cesse...pour gagner...s'adapter. Je sais que maintenant, si il faut jouer...trois heures, quatre heures, cinq heures...pour gagner, et bien je le ferai...donc...S. je le considère comme mon frère...parce qu'il m'aide dans mes choix en fait...comme le ferait un frère...arriver à ce niveau là, ce n'est pas possible, il faut travailler derrière...parce que le talent ce n'est que 20% quoi...</i>

20	F	Moyen	Bacsup	dep	pre	<i>Et mes parents voulaient absolument que je fasse un sport ou quelque chose pour me bouger. Et, donc...maman m'avait inscrite. Au bout d'un moment, on est pris dans le club, dans la vie du club ...c'est toujours vachement valorisant d'avoir une place un peu plus importante dans le groupe. Avoir plus de responsabilité, je suis capitaine de mon équipe, ce n'est pas beaucoup de responsabilités, mais voilà on a plus de place dans le club. Ça crée plus de relations, c'est important. En tant que capitaine, on essaie d'encourager, ce n'est pas grand chose, ça se limite aux conseils. C'est rarement technique, c'est surtout de l'encouragement ou de dire écoute là, arrête de jouer sur son revers, tu vois bien que son coup droit il est plus faible. Ce sont des petits conseils...Pour moi, le sport c'est l'association. Ce sont des trucs, ce sont des émotions. Il y en a qui retrouve ça ailleurs.</i>
23	M	Moyen	bac	dep	pre	<i>Tout le monde a tapé dans un mur. Après, vers dix ans on n'a plus envie de jouer, on n'a plus envie de faire du mur. Moi, je préférerais me retrouver avec mes copains, on se retrouvait sur le terrain...Au début, j'avais du mal encore à cerner ce qu'était le tennis, le jeu en lui-même, les points tactiques, etc...Et puis, à force de jouer avec un copain, on en a discuté un peu et puis après il m'a fait découvrir des coups. Il m'a fait découvrir des coups</i>
25	M	Modeste	bac	reg	moy	<i>Ma grande sœur c'était pareil, on y allait ensemble. On était tous les deux...c'est un sport qui m'attirait, j'ai du le voir à la télé ou un truc comme ça, je pense que c'est ça. Quand on aime bien un sport, après, de toute façon, tout ce qu'on voit...on fait attention. Toujours, je regarde ...j'essaie de voir...encore maintenant, quand je regarde les joueurs jouer, je fais attention à certains détails pour essayer de le reproduire après.</i>
25	F	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>Je crois que j'ai commencé le tennis, parce que papa et maman jouaient au tennis, et qu'on était au bord des terrains. C'est vrai qu'on a commencé au même moment natation et tennis, et après disons que nous avons fait le choix toutes les deux de continuer surtout le tennis. Parce que ça marchait bien le tennis. Mais je crois aussi parce que nos parents jouaient au tennis avant. De les voir jouer, d'être sur le terrain à côté d'eux, à ramasser les balles ou des choses comme ça. Et puis on jouait et on s'entraînait avec papa et maman sur la pelouse, à faire des volées, de la volée volée. On a commencé tôt.</i>
31	F	Moyen	Bacsup	nat	pre	<i>J'ai commencé vers l'âge de huit ans, parce que à l'époque mon père jouait...et donc, j'allais le voir jouer...et il avait vu que j'étais relativement coordonné, donc, et puis moi ça m'a amusé en fait...et je m'y suis mise très tôt, donc j'ai commencé à huit ans en m'amusant avec lui... Comme mes parents avaient une maison, on jouait contre le mur avec une balle en mousse, tu vois, et puis, moi dans mon quartier...on se retrouvait dans la rue à jouer, on installait des filets, quand les voitures passaient on baissait en fait, et on se retrouvait tous les soirs à aller jouer dans la rue...J'ai un grand souvenir de la rue... chez les femmes, mon modèle, c'était Chris Evert ...il n'y avait rien de plus que classique que Chris Evert, chose que je n'étais pas... c'était quelqu'un qui me plaisait beaucoup...ce n'était pas un grand jeu, pas spectaculaire ...mais elle savait gérer</i>

31	M	Moyen	Bacsup	nat	pre	<i>J'ai eu de la chance d'apprendre à jouer à une époque où beaucoup de personnes qui encadrait dans les clubs, ce sont des gens qui avaient une culture sportive qui était prof de gym. C'étaient des gens qui n'étaient pas que dans le tennis, qui avaient une autre approche. A.B m'a appris tout l'intérêt des étirements de l'alimentation ...qui m'a donné le sens du jeu, qui ne m'a pas appris à frapper bêtement dans la balle...en expliquant pourquoi il fallait faire tels coups. Donc le sens tactique était très présent. En guidant, pourquoi jouer là, amener l'autre à faire ceci, cela. Pour réussir dans une carrière sportive, surtout dans un sport individuel, il faut bien se préparer, il faut savoir ce qui lui convient comme préparation. Il faut savoir arriver en forme au bon moment, il faut être bien organisé... On se connaît mieux si on a fait d'autres activités, moi ça m'a toujours intéressé de bouquiner...C'est apprendre à être curieux pour en savoir plus.</i>
31	M	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>En fait c'est mon père qui a commencé, il y a assez longtemps. Mais, bon comme ça, détente. Il a commencé tard, et c'était vraiment le loisir. Et puis mon frère s'y est mis aussi, ils l'ont inscrit, mais lui était moins mordu. On va dire un peu moins combatif. Et puis, moi le petit dernier (Rires)...Mais j'avoue que la personne qui a compté beaucoup pour moi dans le tennis, c'est G. P.. C'était quelqu'un de vrai, c'était quelqu'un de bien. Il m'a donné des cours quand j'étais tout petit. C'est un dirigeant du club, il a été président. Quelqu'un de gentil, quelqu'un qui m'apportait...autre chose que le tennis, un plus quoi. J'aimais bien, il m'amène autre chose que le tennis</i>
32	F	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>Je jouais un petit peu avec mon papa...et puis ensuite, en fait, c'est à partir de la 3ème, j'ai commencé à jouer davantage et a commencé vraiment à faire des compétitions...et là, m'intéresser à m'investir vraiment en équipe, et puis en tournoi. Et puis à partir de là, c'est allé vite...et puis ce qu'il y a de super, c'est que...bon, on s'entend bien...et puis là aussi, c'est pareil...il y a une bonne ambiance, parce que maintenant je ne conçois plus moi, d'être sur des matchs par équipe avec des gens qui ne m'intéressent pas...donc, c'est vrai, on s'entend bien...chacun sait vraiment ses particularités, mais on s'entend bien... on s'encourage bien... quand j'étais à P. on faisait des tournois en groupe, ça aidait, des amis, ..., les rencontres des amis, où on venait s'encourager, et après on disait, bien là tu devrais...là tu t'énerves, c'est bête, tu perds des points...cela permet d'avoir un retour.</i>
32	M	Modeste	bac	nat	pre	<i>Les courts étaient au centre de la Résidence. Mes parents étaient venus là par hasard, ma mère avait été attirée par la piscine, elle aimait bien nager. Ils ont remarqué très vite que j'aimais le tennis, car quand ma mère cousait, je me mettais sur le balcon, je mettais les jambes entre les barreaux et je regardais. (Un jour, un vieux monsieur) m'a repéré contre le mur, et puis il a dit « ce gamin il est formidable ». Il joue, on dirait que tout est facile pour lui. Et il a commencé à me faire jouer, et puis un jour il va voir ma mère et dit « ce gamin, il est vraiment doué », ma mère ne le croyait pas. Le vieux monsieur m'a appris à avoir de la rigueur, on avait notre heure, c'était réservé, surtout l'été. Il était à la retraite, donc comme un grand-père avec son petit fils.</i>

33	M	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>Moi, je jouais avec mes parents, surtout avec mon père, parce que ma mère ne jouait pas trop à l'époque. Et puis, voilà, on jouait, il devait me donner des conseils ou de la technique ou des choses comme ça. Oui, je pense...J'étais content de jouer contre lui, et puis c'était une activité commune. Je sais qu'on jouait aussi à la maison, avec ma sœur, dans la petite allée, on tendait un filet avec des journaux, parce que l'on devait casser les pieds constamment pour aller au club.</i>
35	M	Moyen	Bacsup	nat	pre	<i>Il m'a donné l'esprit de compétition, donc, il me motivait, il m'accompagnait dans les tournois. A l'époque, lui aussi était un bon joueur...Moi, j'aimais ça. J'aimais cette espèce d'ambiance sur le terrain, faire courir l'adversaire, faire plein de choses...Et à force de regarder, on apprend comme on dit. C'est utile, je dis toujours d'aller voir les grands tournois, d'aller voir comment ils jouent, comment ils s'échauffent, comment ils se comportent, c'est important je trouve. C'est bien d'aller s'imprégner de l'atmosphère des tournois, d'aller regarder, comment ils jouent, comment ils frappent la balle, les appuis comment ils sont. Quel est son point fort, quel est son point faible ? Il y a plein de choses à découvrir. J'étais curieux, et gonflé. Quand j'étais dans mon domaine, je n'étais pas timide... J'aimais ça, pourquoi tu liftes comme ça, c'est quoi, et puis voilà je lifte comme ça parce que....pour gêner l'adversaire, pour avoir de la sécurité, pour jouer au centre...Et puis avec l'expérience, on corrige ça.</i>
36	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>J'ai deux sœurs qui ne sont pas des sportives. Je suis le seul garçon, et voilà, c'est moi qui ai fait du sport. J'ai commencé assez tard, vers douze ans, presque treize ans...J'ai commencé à suivre, à l'époque où j'ai commencé à jouer des modèles, ou des joueurs favoris. J'étais un fana de Borg. Borg, c'était vraiment mon idole. Mon idole, enfin, je ne peux pas dire que j'avais envie de jouer comme lui. Je ne m'inspirais pas de son jeu, mais j'adorais le voir jouer, toujours pour lui. Et puis il gagnait tout le temps, ce qui fait que l'on se demandait jusqu'où il va aller...C'est comme ce que je te disais tout à l'heure, ça s'apprend à la fois par les conseils que tu reçois, et puis, et puis par ce que tu vis...Donc, c'est très empirique... la capacité à analyser les choses, à prendre un peu de recul. A sortir un peu de toi, et à te dire, bon.</i>
40	M	Moyen	bac sup	reg	moy	<i>Et puis je suis tombé avec des copains, des mecs qui étaient hyper branchés dans le truc et qui m'ont un petit peu mis dans ce « truc »...Au lycée, ce sont les profs de gym du lycée où je suis tombé avec des gens que j'aimais bien et qui ont un peu été un peu mes mentors... Après tu fais un retour sur toi même, sur la préparation, c'est normal, je ne me suis pas bien entraîné</i>

44	M	Sup	Bacsup	reg	pre	<i>J'ai commencé très jeune, en étant dans une famille de tennismen, en faisant du mur, beaucoup de mur chez moi d'abord... Et puis, j'allais avec mon père au tennis, mais ne faisant que du mur. Et j'ai tardé à rentrer sur un terrain. J'ai du commencé vers 11 ans sur un terrain. Et je n'ai pas de souvenirs de cours à cette époque là, ou d'entraînements ou de choses comme ça. Je jouais avec, je ne sais pas trop avec qui je jouais. Mais j'ai surtout le souvenir du mur...Je me souviens j'avais, un truc qui était marrant. Quand j'étais très jeune, j'avais un Marabout Junior, quelque chose comme, un livre de ce format là. Tout petit, je me souviens de l'avoir lu, il y avait des épreuves à faire. Toujours au mur, réussir cent coups droit de suite. Oh, oui, pour moi vraiment, c'est ça le Marabout et le mur (Rires). Il y avait, tu vois, réussir cent coups droits de suite, des choses comme ça, des méthodes pour tout le monde sans enseignant derrière quoi (Rires)...</i>
46	M	Modeste	bac	reg	moy	<i>Et j'ai tapé dans l'œil d'une vieille dame...folle amoureuse de tennis, n'ayant fait pratiquement que ça de sa vie. Très contente d'avoir trouvé un petit jeune pour la faire jouer. Elle m'a fait rentrer par piston au Lawn-tennis club de Strasbourg, grand club de Strasbourg, vraiment par piston....Je regardais la façon de, je ne sais pas si le fait de ma tenue sur le terrain à découler de...de ça...Moi je prenais beaucoup d'expériences dans mes défaites. J'essayais de comprendre pourquoi là, pourquoi j'avais perdu, est-ce que c'était de ma faute ou celle du joueur adverse. Je crois que c'est important de faire la différence entre ça. Des fois il faut admettre que l'autre joueur, il joue mieux que toi ce jour là. Mais pourquoi il joue mieux que toi ? Et là, j'aime bien comprendre...Je me suis fait un peu tout seul. Je suis autodidacte, donc, par logique je regarde mais on ne peut pas dire que , il faut que je joue comme lui, ...j'ai pris, je pense, des petits, des petites bribes de technique à droite et à gauche sans avoir un gourou ou quelqu'un.</i>
46	F	Moyen	Bacsup	reg	tard	<i>On a tous fait de l'athlétisme, et j'avais un oncle qui avait un court de tennis, et il m'avait dit, toi t'es pas « manchotte », je vais t'apprendre un peu à jouer au tennis. Lui, il avait des enfants qui jouaient au tennis. Il avait un court de tennis à lui, c'était un mordu, un tonton mordu et il savait que je me débrouillais pas trop mal au niveau sport...Après, tactiquement, je me suis dit, bon il y a quand même des choses à apprendre ...Mais avec des bouquins.... Et donc, avec mon mari, on a acheté des bouquins, et moi j'étais une fan de Connors. Et j'avais acheté les raquettes de Connors, et donc revers deux mains, donc j'avais une image de Connors, et j'adorais ce joueur. Et puis, voilà, j'ai pris des bouquins et avec la technique, j'ai appris comme ça. J'ai la technique à moi. J'ai pris le revers à deux mains, c'est venu dès le départ. Dès que j'ai pris une raquette, j'ai fait des revers à deux mains, c'était inné, comme ça, et je me sentais à l'aise, et c'est mon point fort le revers à deux mains. C'est marrant.</i>

47	M	moyen	bac	dep	moy	<i>Ca a démarré comme ça. Au départ, je me suis inscrit dans un club qui n'était pas ouvert du tout, parce que ça commençait. On ne jouait pas avec toi, il fallait te débrouiller. Donc, j'ai trouvé un mec qui jouait avec moi tous les samedis matin, quatre heures, je n'ai jamais gagné contre lui. Et tous les samedis matin, il était là, et on a même déblayé la neige pour pouvoir jouer. Le mec mordu du tennis...Si tu veux, il y a une formation autodidacte...Et autant que je me souviens quand j'étais petit, tu sais ce que je faisais. On me donnait un jouet, je le démontais. Et je le démontais, pas pour le remonter, c'était pour voir à l'intérieur.</i>
47	F	Sup	bac	nat	moy	<i>J'avais un esprit de compétition. C'était un grand club où il y avait de très bonnes joueuses...et puis je les regardais s'entraîner...Oui, je regardais, je m'entraînais dans mon coin pour ne pas être ridicule. Ca ne se faisait pas que des plus fortes jouent contre des moins bonnes. C'est toujours un peu comme ça. Il fallait démontrer aux autres que j'avais ma place, que moi, ce n'est pas quelqu'un qui m'a poussé. Mes parents, ils ne savaient même pas compter au tennis, ils ne savaient pas jouer au tennis...J'étais très hargneuse sur le court...J'ai appris à me surpasser...pendant huit jours, je pensais à mon match, j'allais faire mes deux seaux de balles toute seule, je n'avais pas mon coach, mon entraîneur, mon machin...</i>
52	M	Modeste	brevet	dep	tard	<i>La première année je jouais avec ma femme que j'ai embarqué dans l'aventure qui s'est mise aussi au tennis, elle est sportive, elle s'est prise au jeu, et puis après j'ai rencontré des copains anciens footballeurs qui m'ont dit, viens dans un club structuré...à partir de là, tu vois d'anciens collègues à toi de football, tu te « bourres » contre eux, tu fais des matchs...euh...sans être classé à l'époque, puis à un moment donné, c'est tellement fort que tu t'inscris à un tournoi et puis, et puis tu commences à ...tu te prends au jeu quoi...jouer un classé c'était alors...le classé c'était...un peu le challenge de la bande de gars, du même club ...On a joué vraiment, on va le dire autodidacte, autodidacte...donc je me suis mis forcément au jeu...je regarde, ça me plaît...Je cherche la performance, je cherche...Acheter des bouquins carrément...de tennis, de techniques avec un descriptif du revers, enfin bon...ouais, ouais, accepter de se critiquer, de dire je n'ai pas été bon... des conseils entre nous, de s'encourager entre nous, dans les championnats par équipe s'encourager, on se motive...</i>
53	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>Ma maman a été à 5/6 ...mon père aussi...une famille de tennis...Mes grands-parents paternels avaient un jardin à Bauge, ils étaient pharmaciens, et ils avaient un tennis...Dans leur jardin...Ben écoute, ... en 1938-40 ...à B., il n'y avait pas de clubs ...Et il y avait, ce n'était pas un très grand terrain, mais il y avait ...C'était suffisant pour avoir un terrain de tennis...Puis j'ai joué avec mes parents...Puis c'est surtout le mimétisme, qui a beaucoup appris...Je n'arrêtais pas de regarder, le tennis, je ne sais pas pourquoi...C'était comme ça...Il y en a un qui m'a beaucoup marqué...C'est J....C'était très fort, je trouvais...Comment dire, c'était la fluidité...Du geste ...à chaque fois qu'il y avait un joueur...On avait l'impression qu'il ne faisait pas d'efforts sur le court...ça me plaisait beaucoup ..je pense qu'il y avait un parrainage, un compagnonage...je pense que c'est vrai ça...un compagnonage, Voilà, c'est ça...</i>

53	F	Modeste	brevet	dep	tard	<i>Tu as toujours des cas, mais dans l'ensemble j'ai trouvé des gens super et puis je trouve que c'est ça qui fait l'équilibre d'une vie. Il y a la famille bien sûr, mais bon après, il y a d'autres personnes autour de toi. Non, moi...et puis j'aime le côté compétition, même si j'aime la famille et tout. Mais avec A., j'ai été habitué, il partait tous les dimanches avec le foot. On partait le dimanche, et puis une ambiance, tu sais à te motiver, les filles, les unes sur les autres par le championnat. Nous, c'est vraiment un plaisir. La vie de groupe c'est important,</i>
56	F	Modeste	Bacsup	dep	moy	<i>Moi j'aime bien, j'adore, j'aime plus le côté convivial du tennis...</i>
57	F	Modeste	bacsup	dep	moy	<i>Je regardais ce qui se passait...peut être en voyant mes filles jouer, tout du moins G., j'ai appris à...(longue réflexion) j'analyse un petit peu les matchs et puis je lui dis bon ben...par exemple dimanche, j'ai dit à la fille tu ne joues pas son revers, tu joues son coup droit...En corpo, les filles te disent de jouer comme ça, et t'essaies d'en tenir compte...bon, tu arrives ou tu n'arrives pas....Avec l'équipe corpo on se retrouve tous les mercredi... Et on joue, on s'échauffe un petit peu et on joue surtout en double...c'est le plaisir de rester en contact toute l'année, c'est pour se retrouver, et puis garder le contact, et puis...c'est vraiment convivial, on se retrouve, on prend un pot...il y a une dynamique, si tu veux, qui fait que bon, on se retrouve...et après, on joue...Je pense que j'ai été marquée par, justement, mes profs que j'avais en primaire. Ils m'ont apporté la rigueur, ..., la rigueur et puis le plaisir, si tu veux, parce que...quand j'étais en sixième, au lieu d'aller faire la ballade, parce que j'étais interne, d'aller faire la ballade du mercredi ou le jeudi, on allait faire des rencontres sportives...</i>
57	M	Sup	Bacsup	reg	pre	<i>Mon père jouait au tennis au moins une fois par semaine...quand on est rentré en France, on est allé dans les P. Quand on est arrivé à B.B.... Et il y avait des tennis parce que c'est une station thermale...Je me souviens, quand je suis allé voir Rosewall...je me souviens...je l'ai regardé comme si c'était un extra-terrestre. Parce que j'avais lu des articles, j'avais vu sa photo, j'avais imaginé...j'étais prêt, si tu veux à l'observer. J'avais fait une démarche intellectuelle. Malgré moi. Et donc, on copiait..J'avais un bouquin de Cochet. Cochet avait écrit dans ce bouquin, le meilleur conseil que l'on puisse donner à un joueur c'est d'aller voir le plus souvent les bons joueurs de tennis, et d'essayer de comprendre ce qu'ils font. Et si vous ne comprenez pas, reposez vous la question...c'est à dire qu'on ne peut pas dire à quelqu'un, tu fais telle méthode pour avoir un sens tactique...c'est soi-même qu'il faut aller le chercher.</i>

57	M	Sup	Bacsup	reg	moy	<i>J'avais un copain qui devait jouer au tennis, j'étais avec lui. Je ne savais pas quoi faire d'autre. J'ai donc accompagné un copain...Je suis le seul sportif de la famille. C'est inexplicable, mais c'est comme ça. C'est tout à fait inattendu, il y a le fait que j'aime bien me dépenser et que chez moi en plus il n'y avait pas grand chose à faire. Il n'y avait pas de télé en plus. Bon, mais parents étaient assez âgés, j'étais le dernier et donc il n'y avait plus personne à la maison. Le tour est venu, j'ai joué au tennis, voilà. Et puis, mon copain était assez doué, lui. Il n'a pas pris de leçons non plus, car à l'époque ça n'existait pas, c'était hors de prix, et puis il n'y avait pas de cours collectif. (Puis) j'ai joué avec un type que j'ai connu au tennis, un kiné, il était à 30. On a joué tout l'hiver, il y avait un terrain couvert en terre battue. On a joué ensemble, et quand on a fait les tournois l'été, c'était rigolo on a allumé tout le monde, un vrai bonheur...sans s'en rendre compte, on avait tous les deux progressé...C'est M. qui m'a appris à jouer...il ne m'a pas appris, il m'a donné des conseils...Ce que je conseillerai aux gens c'est de regarder, et puis de comprendre pourquoi un coup est efficace et pourquoi un autre non. Et puis d'adapter ces observations à son style de jeu, mais ça c'est dur de faire ça à 15 ans. C'est plus facile à 36.</i>
58	M	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>On a été bercé dedans. (Mon père) s'est occupé du club de Notre Dame des Champs dès qu'il est arrivé sur A. en 1935, donc...Je n'ai jamais appris, j'ai jamais pris un cours de tennis...j'ai toujours joué avec des amis, avec des copains...je me suis amusé à faire des tournois, parce que j'aimais bien l'esprit du tournoi dans l'ambiance qui était celle de l'époque, et puis qui est toujours. J'ai fait ça tout naturellement. Bon, et puis au fur et à mesure, bien, tu fais moins de performances, mais je n'ai jamais pris de cours de tennis...C'est bien simple j'ai regardé joué les autres...et puis je me suis mis. Mais à chaque fois que j'y allais, j'y allais avec beaucoup de plaisir.</i>
58	F	Sup	Bac	reg	tard	<i>Mon père n'était absolument pas sportif, c'était un grand intellectuel, mathématicien. Mes frères ne sont pas sportifs. Je n'ai que ma sœur qui a fait le même parcours que moi en tennis... J'aime beaucoup regarder le tennis, je vais souvent au club, j'y vais souvent. J'aime bien analyser, je regarde. J'analyse...moi, quand je vais voir une partie ce n'est pas pour le score, c'est pour voir comment ils jouent techniquement, et après pour voir comment ils mènent leur partie. Parce que c'est quand même...comment ils gèrent mentalement, ça m'attire beaucoup. Il n'y aurait pas cet aspect là, je ne sais pas si le tennis m'amuserait autant...C'est très ludique, avec des aspects techniques, tactiques, psychologiques, et c'est pour ça que c'est si télégénique.</i>

58	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>Incontestablement, je ne peux pas dissocier le tennis de mon grand père qui était une référence : C'est une référence, une vraie personnalité. C'était un personnage qui vivait si on devait classer ses ordres de priorité, c'était sa femme, son travail, et le tennis. Et rien ne lui faisait plus plaisir que de nous voir progresser...Je suis de la génération qui a vu arriver Mac Enroe et c'était incontestablement mon modèle de jeu. Peut être pas pour son attitude, mais de jeu. C'est vraiment le joueur qui m'a fait rêver...Ces gens là étaient tellement des références que c'était devenu mes références. Mais des références au sens mythique, comme on peut avoir des maîtres que l'on n'a pas connu... Quand je regardais, je regardais la technique...non, ce qui m'intéressait c'était de voir souvent un joueur dans un match...Et j'essayais de voir ce qui se passait dans sa tête. Parce que le geste est pratiquement accessoire, le geste n'est jamais que le prolongement d'une intention. L'intention me paraissait toujours beaucoup plus importante que le geste. Je prendrai l'exemple d'un film sur Mac Enroe quand il avait 16 ans, en inter-collèges, et Mac Enroe venait de mettre une branlée hallucinante à un joueur. Et puis l'autre lui dit, John « Ta prise de coup droit » c'est quoi. John s'est gratté la tête, a fait un geste comme ça, et puis il a montré, puis il a dit ça doit être ça. Il a fait ça sur le revers et le service, mais il était absolument incapable de dire ce qu'il faisait... On profite du jeu des autres, parce que parfois il nous entraîne dans des improvisations que l'on n'avait pas imaginé... Au jazz c'est pareil,</i>
58	M	Sup	Bacsup	reg	pre	<i>Mon père jouait au tennis, c'était ...en fin de compte il s'est mis au tennis assez tard. C'était un escrimeur, un joueur de ping-pong, un très bon joueur de ping-pong. Et puis, il s'est mis au tennis comme ça, sur le tard, à ...Il avait appris à jouer tout seul, il avait un service absolument abominable, mais bon il se débrouillait, il a été 30, il a gagné des...et puis, il a été passionné par ce qu'il faisait...J'ai appris à servir et à jouer au tennis moi même avec les technicoramas de Gilles DeKermadec dans Tennis de France. Tu sais ces mouvements décomposés, alors en fin de compte en imitant les bons joueurs.</i>
60	M	Modeste	brevet	dep	tard	<i>J'étais avec un collègue qui se trouvait libre comme moi et on a commencé tous les deux à taper. On se rejoignait sur le court, on se donnait rendez-vous et on pratiquait le tennis quoi. Et c'est avec lui que j'ai pris goût beaucoup à jouer au tennis. J'ai connu des types, un type qui était formidable qui jouait avec moi en corpo, c'était G. Ca c'était un type très, très bien, jamais ne rien dire, jamais. En plus très technique. Autrement, j'ai trouvé des types bien.</i>

67	M	Modeste	bac	dep	tard	<i>C'est l'environnement des copains, de cette époque là, puisque ...et pendant la guerre et après la guerre...ben, on allait à l'école de temps en temps...Moi ma mère travaillait, donc obligatoirement j'étais libre pendant certain temps...bon, le but c'était...je me faisais à manger et puis après, ben , je partais courir, je partais jouer au foot, je partais faire d'autres choses...ce côté difficile du tennis où tu n'as qu'un coup, il faut choisir...j'aime bien tu vois...même, j'aime bien vivre avec le trac, de temps, un petit peu, tu vois, un petit peu : l'émotion...si ta vie est linéaire, et tout...Même nos petits matchs que l'on fait, il y a un peu le trac...mais si cela ne te fait aucune émotion, il ne faut pas jouer... il faut que de temps en temps, que quand on fait nos, nos...matchs ou des trucs, il faut qu'il y ait un petit piment...tu vois, tu prévois quelque chose, je vais servir là...je vais faire comme ça, tu as l'impression que ça va marcher...tu te dis, pourquoi ça ne marcherait pas...mais manque de pot, l'autre fait un bois, ça va pas du côté où tu veux (rires)...donc, il faut te récupérer, alors c'est là ...</i>
70	F	Sup	Bacsup	dep	tard	<i>Dans tous les sports, on regarde un petit peu ceux qui sont les meilleurs , c'est toujours vrai...les rencontres qui m'ont le plus marquées c'est celle où vraiment la convivialité a été la meilleure... pour moi c'est très important, cela fait partie de la logique du jeu ...absolument... puis, quand j'ai un adversaire qui me met en grosse difficulté parce qu'il a un coup bizarre...Où que je ne sais ...alors je cherche pendant toute la rencontre comment faire pour surmonter ce truc là...j'y arrive en général, mais un peu tard (rires) ...c'est vrai...L'informatique ça développe ce genre de qualités, hein, dans mon métier par exemple...ça suppose pas mal d'observations et beaucoup de boulot aussi, mais c'était passionnant ...ah, oui, oui...La mathématique du coup de tennis est un truc très intéressant, ah oui, oui...(rires) ...c'est vrai...il y a tellement de facteurs, mais qui se contrôlent, ...</i>
71	M	Suo	Bac	dep	tard	<i>En ce qui concerne le service, je dirais qu'il y a un espèce de souci d'efficacité avec l'effort minimum. C'est à dire que je me dis, pourquoi s'ennuyer à gagner des points en courant à droite à gauche, alors que déjà on peut gagner des points au service. Ca fait partie de la façon de voir les choses, quoi. De même, quand je vois des footballeurs, quand on avait Platini et qu'il y avait des coups francs, à quoi ça sert avec des joueurs comme ça, c'est certainement plus facile. On n'a pas besoin de se presser et de stresser, parce qu'il a l'efficacité. En fait, l'efficacité est une chose qui me...qui m'intéresse...C'est le meilleur rendement possible avec le minimum d'énergie, c'est ça, tout à fait. Peut être que je pense, à travers le service pouvoir, c'est la même chose...là je sais que la technique est plus facile, et peut être une plus grande motivation, dans ce geste technique précis du service et qu'à travers ça j'arriverai à ce que j'atteigne cet objectif « le minimum d'effort avec ... ».</i>

74	M	Moyen	bac	reg	pre	<i>Je dois un grand merci à mon père. Il me conseillait, et il m'a permis de posséder une bonne technique...J'ai un principe, j'ai peut être tort. En général quand le geste est beau, l'efficacité est au bout. L'ampleur du geste...Après dans un deuxième temps, il y a un événement important, c'est la venue de F. Un joueur magnifique qui était prof aux S. J'avais une admiration pour son jeu...C'était un bon diététicien, un bon technicien, un excellent ami et un bon conseiller, un garçon qui quand ça ne va pas sur le court vous aide. On a joué en équipe ensemble...On parle beaucoup, les dîners après tournois, on échange des idées. Le principe, quand on fait une amortie, il faut monter derrière. Qu'il faut respirer, qu'il faut...Il y a l'influence du père. C'est quand même énorme. Mon père a été important...</i>
77	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>Ce n'est pas compliqué, mon père était champion, ce qui s'appelait à l'époque champion de l'Atlantique, c'est à dire la ligue actuelle, et ma mère était championne féminine. Mon père avait commencé tard, il a commencé il avait 30 ans, et ils ont donc été de très bons joueurs de tennis de la région dans les années 30, jusqu'à la guerre...mais c'est venu naturellement, mes parents jouaient, moi je me suis...ça a été mon sport... et puis est arrivé à A., B. qui était 5ème français...il est venu faire ses études de médecine à A....c'était avec moi qu'il s'entraînait...quand j'ai commencé à jouer avec lui, il m'a dit bon...je vais te donner un certain nombre de conseils, on va s'entraîner...ça a été un détonateur, il y a eu quelque chose qui était un détonateur... j'ai toujours fonctionné comme ça...j'ai toujours...j'ai eu de la chance...une part de chance, de tomber sur des gens comme ça</i>
82	M	Moyen	bac	dep	moy	<i>Mes parents avaient une petite propriété à la campagne à 12 kms de N., on passait les vacances à la campagne. Ce n'était pas l'habitude d'aller à la mer. Pour moi, dans ma jeunesse à la campagne, c'est à T., ce n'est pas loin d'ici. A l'époque on était trente, trente cinq N. tous les dimanches, on se retrouvait une bande de copains ou de copines...on jouait à côté de l'Eglise, devant le mur de l'Eglise, le curé était un brave homme qui ne disait rien du tout. Ce n'était pas un terrain, on mettait une ficelle, on avait fait un truc. On s'exerçait comme ça. Les balles allaient sur la place, il y avait un peu moins de voitures que maintenant...Le joueur que j'ai le plus admiré, c'était Cochet. Je l'ai vu jouer une fois à Paris, en finale de la Coupe Davis en 1930. Avant guerre les grands chroniqueurs, Jean Samazeuilh, dans le journal l'Auto, prédécesseur de l'Equipe, ou Jean DeLaborde dans le Mirroir des sports, les uns l'appelait le magicien et les autres le génie. Et il est certain qu'il avait, si on peut appliquer le mot de génie au sport, il était génial...Son anticipation était extraordinaire...</i>

85	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>J'ai été encouragé vers le tennis, parce que j'avais un oncle et une tante qui jouaient très bien au tennis. J'ai eu une tante qui a été en première série, et son mari était en milieu de seconde série. Et ils m'ont poussé un peu, et j'ai voulu faire un peu comme eux. Et c'est à ce moment là que j'ai commencé à faire des progrès. Mes premières armes, c'est à P. où j'ai passé toutes mes vacances avec ma grand-mère...je me suis dit pourquoi je ne continuerai pas... On jouait les uns contre les autres, et puis on épilquait un petit peu sur ce qui s'était passé... on faisait des quantités de revers, de coup droit, des balles croisées...de la volée, tout...mais je n'ai jamais eu de professeurs, sauf peut être B. qui m'a donné à titre amical quelques conseils parce que c'était un copain.</i>
87	F	Sup	Bac	reg	pre	<i>Mon père jouait, dans une propriété. Quand j'étais toute gamine, dans un grand terrain. On nous mettait dans un terrain de tennis et on fermait la porte, comme ça ils nous ficheraient la paix. Alors on tapait dans la balle, on tapait...et puis on était content, c'est tout...mon père m'avait amenée, pour voir jouer les Mousquetaires. On se déplaçait pour ça. Il m'a dit je vais t'amener...j'ai regardé ça, je rêvais de jouer comme eux. Et j'ai repris ici, quand j'étais mariée...il y avait des tournois, et on m'a demandé de jouer en équipe. Et puis je me suis mise au tennis. J'ai passé ma vie au tennis... On était une sacrée bande de filles et de copains qui ne se défendaient pas trop mal...et puis on faisait une bonne partie, et pour moi ça me faisait faire beaucoup de progrès.</i>

ANNEXE 6 : UN ART DE L’AFFRONTEMENT

Un art de l'affrontement: accepter la défaite						
<p>En fonction de l'âge, du genre (féminin et masculin), le niveau socioprofessionnel des parents, le niveau de formation, le niveau de classement (dep= de 15/5 à 15/1, reg= de 15 à 0, nat= négatif), le début de la pratique (moy= de 16 à 30, pre= avant 15 ans, tard = + 30 ans). Les extraits sont classés selon l'âge du début de la pratique : Moy (entre 16 et 30 ans), pre (avant 15 ans), tard (+ 30 ans).</p>						
40	M	Moyen	bac sup	reg	moy	<i>Ce qui est important c'est de savoir perdre...avant de savoir gagner...et le tennis l'apprend ça...je pense qu'on apprend plus dans la défaite que dans la victoire...tu vois...euh...c'est super...c'est dur de dire ça...c'est super bien des fois de perdre...rires...Donc, ça amène, on a un retour sur soi même. En un, tu deviens humble. Deux, tu fais un retour sur toi même</i>
57	F	Modeste	bacsup	dep	moy	<i>De se surpasser à certains moments, parce que il y a des fois tu es obligée d'aller au delà de ce que tu es capable de faire...le désir de gagner, le désir de se battre, le désir de compétitivité, si tu veux... Mais, je n'ai pas...cette rage d'écraser l'autre ...jamais je n'ai eu ce sentiment, si tu veux...de haine vis à vis de mon adversaire... Tout ce qu'on pourrait appeler le respect de l'autre.</i>
25	M	Modeste	bac	reg	moy	<i>Accepter qu'il y ait quelqu'un de plus fort que soi...et qu'il y a des personnes que l'on ne peut pas battre tout de suite...ou des choses comme ça... Le sport en général, c'est une éducation, pour moi,...c'est une autre éducation, c'est d'autres règles ...c'est une vision de la vie un peu par le sport, je ne sais pas...enfin, je reviens encore sur les défaites, les victoires, il faut savoir tout gérer...Il y a une courtoisie envers l'adversaire. Il y a une manière de se tenir sur un court.</i>
82	M	Moyen	bac	dep	moy	<i>Franchement je trouve que c'est un exutoire. D'abord pour beaucoup d'autres choses, si on n'a pas quelque chose en dehors de ses activités professionnelles on risque de s'embêter. Tandis que là, j'ai consacré tout mon temps au sport...je pense que le sport en tout cas donne l'idée de compétition, de savoir s'accrocher, savoir se battre sur le plan moral, tout en respectant son adversaire. Ça développe tout ça sans aucun doute.</i>
20	M	Sup	bac	reg	pre	<i>Une certaine confiance en soi, en maîtrisant un certain domaine, une certaine connaissance du milieu...je ne sais pas comment dire. Avant tout ce que j'aime c'est le combat avec soi même, plus que dire je vais aller battre l'adversaire ou quoi...c'est par rapport à soi-même...</i>
77	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>Je crois qu'il y a un esprit dans le sport...une espèce de volonté de se surpasser...ce besoin de se battre qui est dans l'être humain, et là on trouve un débouché pour cet instinct là...ce côté là, je crois que je l'ai beaucoup...J'aimais beaucoup me battre, et j'avais sur le terrain l'occasion de le faire et de me dépenser, d'essayer de me surpasser... j'étais abominablement teigneux... mais ça parce que j'aimais me battre...Le sport peut être dans la défaite très formateur...parce que la défaite c'est peut être plus formateur que la réussite...on apprend à prendre des coups sur la tête...c'est bon finalement de se rendre compte...il y a tellement de gens qui sont tellement sûrs d'eux...ça peut permettre de remettre les choses en place.</i>

20	F	Modeste	bacsup	reg	pre	<i>C'est un style de vie intégré dans mes loisirs...d'être fair-play, de ne pas s'énerver...le respect de la règle de l'autre... Des valeurs du sport...se dépasser...de battre quelqu'un...d'y aller...en respectant son adversaire...</i>
32	F	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>Ça m'a apporté beaucoup, beaucoup de choses...on va dire d'abord...beaucoup de plaisirs, euh, la connaissance de la souffrance et puis après la joie intense...parce que souvent, il y a quelque fois, c'est bête à dire...mais, c'est quand on a bien souffert que l'on apprécie les choses... donc à la fin d'un match difficile, l'avoir gagné ça fait plaisir...et je dirai que...ça donne des règles de vie, je trouve...parce que d'abord, de savoir que c'est jamais terminé, qu'il faut toujours...euh...y croire. C'est presque un combat, contre moi même et contre des gens et...cette concentration m'a beaucoup servi, alors qu'il y a des gens qui ne se contrôlent plus...</i>
53	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>La formation du caractère est très importante...enfin, je pense...mais ça c'est comme tout sport...Quand tu es sur un court de tennis, d'abord apprendre à perdre...déjà c'est une grosse leçon...et puis, à apprendre à perdre dignement...euh, enfin bon...se remettre sur pied alors que tu es à la dérive...réfléchir, tu vois...c'est autant de choses qui vont te servir dans la vie, c'est évident...tout ça pour moi c'est un gros sport...</i>
20	M	Modeste	bac	nat	pre	<i>Ca peut enseigner des valeurs, comme le respect de l'adversaire, l'envie d'être meilleur, l'envie de savoir des choses, mais bon c'est pareil que l'école...</i>
57	M	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>Il faudrait faire une étude entre la façon entre le jeu que tu as, et la façon dont tu te comportes dans la vie...Entre l'agressivité sur le terrain, l'agressivité apparente, et l'agressivité dans la vie.</i>
58	M	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>Pour moi, c'est quelque chose d'extraordinaire. Dans la mentalité, même dans la...le choix disons des gens qui travaillent avec toi, quand je choisis les gens ça se voit tout de suite...celui qui fait du sport ou pas. Quelqu'un qui vient se présenter, ceux que j'ai embauché, sur une quinzaine ou une vingtaine d'employés que j'ai embauché dans mon existence, il y en avait au moins dix qui étaient sportifs. Mais c'est avec ceux là que j'ai toujours eu le plus de satisfaction... Ce sont des gens qui sont, francs du collier, ce n'est pas tortueux...donc moi ça m'a beaucoup aidé dans les relations humaines...</i>
58	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>C'est un jeu, c'est d'abord un jeu. Toutes les personnes qui aiment jouer, je leur conseillerai de faire du tennis. Ensuite, on pourrait avoir le facile discours classique « Une Ecole de vie ». Non, c'est vraiment pour la camaraderie, le plaisir du jeu. ... en tant que sportif, on ne peut pas tricher. On peut être copain avec le président du club, on ne sera pas numéro 1 de l'équipe 1. Le numéro 1 il est moins 15, tu es moins 2, toi tu serais numéro 6 mon gars. Donc on accepte ça, ça peut être quelque part un apprentissage de la démocratie, mais oui.</i>

74	M	Moyen	bac	reg	pre	<i>Vous pouvez écraser un joueur sur un court couvert et puis six mois après en plein été, en pleine chaleur, il va vous faire souffrir et vous battre. C'est le côté jeu et incertitudes. La volonté de se battre, j'avais une entreprise, je pense que ça forme le caractère. Et puis en Tennis, on apprécie l'autre par sa courtoisie. S'il est honnête sur le court, il le sera en affaires...j'ai appris à me dominer grâce à mon père, Un jour, il m'avait rappelé cette parole de Kipling qui est magnifique « Sois un homme mon fils, si tu veux supporter victoire après défaite, etc. ...tu seras un homme mon fils », il m'avait dit « on oubliera tes victoires et tes défaites, mais on n'oubliera jamais ton attitude sur le court ». Ca, ça m'a marqué et j'ai retrouvé, et ça colle parfaitement au poème de Kipling. J'adore le tennis</i>
44	M	Sup	Bacsup	reg	pre	<i>Le côté fair-play aussi, c'est pareil, j'étais un joueur régulier et honnête, bon ça m'a apporté aussi. Les autres apports, c'est dur à mesurer et à ...forcément des choses comme accepter la défaite, ou toutes les vertus du sport en général et que tu retrouves forcément</i>
20	F	Moyen	Bacsup	dep	pre	<i>Ca s'apprend en groupe, enfin pour moi, vraiment l'aspect associatif dans le sport je trouve ça super intéressant. C'est de la relation sociale avant tout. Ce sont des sensations réellement fortes quand soit on gagne ou quand on perd. C'est en regardant les autres, ...Communiquer, échanger pour mieux progresser.</i>
36	M	Sup	Bacsup	nat	pre	<i>Dans la vie en général, le fait de faire de la compétition, que ce soit du tennis ou autre chose, mais le tennis c'est vraiment un sport de nerf. Et il ne faut pas lâcher, ça pour moi, c'est quelque chose d'essentiel. C'est vraiment un apprentissage de la vie, parce que dans la vie tu as aussi des revers. En tennis, tu as des gens qui sont malhonnêtes, il y a des tricheurs, ça existe. Et, ils le sont probablement dans la vie. Et en tennis, on les repère vite. Si je parle de moi, sur un court j'essaie d'être correct, je ne veux pas gagner en trichant. Dans la vie c'est pareil, j'ai des principes. Bon, nul n'est parfait. On a eu de la chance d'avoir eu des modèles. C'est une forme de vie sociale.</i>
33	M	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>Je pense que le sport aide...ça t'apprend à te préparer. Ce sont les mêmes sensations qu'en examen. Réussir une épreuve, savoir ...connaître l'échec aussi, le tennis ce n'est pas mal. Le tie-Break en tennis c'est comme quand tu passes un oral, en un quart d'heure, il y a tout qui se joue. Ca m'a servi pour pas mal de choses. Pour les échecs, ça t'apprend à en avoir. Tu as des gamins au lycée, dès qu'ils ont un petit truc c'est la catastrophe. Alors qu'en tennis tu perds une fois sur deux, quoi et tu acceptes la défaite. Du coup, tu apprends qu'il n'y a pas que toi qui a le droit de gagner, il y a le fait que la prochaine fois je ne recommencerai pas, pourquoi j'ai perdu. Et puis, des fois il n'y a pas de raison, tu perds alors que tu as très bien joué. Des fois tu gagnes et tu as très mal joué.</i>
35	F	Moyen	bac	reg	pre	<i>Je crois que c'est important déjà de faire un sport dans la vie, ça consolide un peu. Je ne sais pas....ça m'a apporté de la satisfaction, ... je trouve que c'est une règle un peu ...dans la vie ce n'est pas mal.</i>
31	M	Moyen	Bacsup	reg	pre	<i>C'est mon équilibre à moi...c'est vrai que le tennis c'est plus un sport individuel où tu affrontes quelqu'un....Donc là, le but c'est de battre quelqu'un d'autre, c'est ce que l'on a tendance à nous apprendre, mais j'ai tendance à changer mon fusil d'épaule, maintenant je ne joue plus contre l'autre, mais je joue grâce à l'autre. Mais tu sais que dès que tu peux surmonter un petit obstacle, tu peux en surmonter un plus gros, etc. Après, c'est la vie qui fait que...qu'elle te colle des obstacles</i>

58	M	SUP	Bacsup	reg	pre	<i>Ceux qui ont continué, ils ont une certaine philosophie du jeu qui est assez sympathique. Pour continuer à apprendre dans un sport, il faut de l'enthousiasme, c'est le principe de base. j'ai un esprit compétiteur qui existait déjà dans la famille. Et on avait toujours envie de progresser, et ça demande pas mal d'entraînements.</i>
52	M	Modeste	brevet	dep	tard	<i>Puis accepter une défaite...d'être battu par plus fort que soi...accepter de se critiquer, de dire je n'ai pas été bon...et puis remettre ça le dimanche d'après...remettre son travail sur le tas...c'est important. Le tennis c'est une culture pour aller au bout de soi même, quelque part d'aller au bout de ses idées, de l'effort physique, d'un certain courage car il faut...il faut...c'est une culture intellectuelle de se battre...s'accrocher et respecter l'autre en même temps...avec des lois, des règles de sport...ça apprend à respecter des règles, respecter l'adversaire et puis, et puis se dépasser soi même, c'est difficile...c'est une culture de compétition...je ne sais pas comment exprimer, mais c'est ça...ça t'apprend à te battre...</i>
70	F	Sup	Bacsup	dep	tard	<i>C'est une école de la vie, ah oui... (de formation), absolument... (de caractère intellectuel), ah oui...c'est pourquoi je déteste les parents qui encadrent aussi mal leurs enfants, qui les encouragent à...à tricher... qui n'acceptent pas la défaite, ça c'est terrible...c'est abominable, et des tas de gosses qui sont mal encadrés de cette façon là, ça c'est dramatique ...</i>
67	M	Modeste	bac	dep	tard	<i>Comme dans la vie, il y a des lois, et il faut d'abord les respecter... Les règles, tu joues, tu dois les respecter...il y a des règles...tu ne triches pas avec les règles, elles sont là, c'est tout...sans ça, il n'y aurait jamais ni de sport, ni rien dans la vie...hein...Oui, non mais c'est le respect de toi même au départ...et de l'autre, que l'autre te fasse confiance...en disant, on n'est pas entraîné de faire du brigandage...</i>
60	M	Modeste	brevet	dep	tard	<i>Et je pense que c'est l'éducation du départ, savoir gagner, savoir perdre toujours avec le bon côté des choses. Jamais être amer. Si tu es vraiment un type honnête sur un court, je pense que tu l'es dans la vie. Et dans mon milieu professionnel, je pense que cela m'a servi. Oui, ça m'a servi. Dans mon métier, ça m'a servi. je suis parti de mon Entreprise, et, sans prétention, j'étais un chef très regretté, ce qui n'est pas toujours le cas. J'avais une manière, je respectais mes collègues.</i>
46	F	Moyen	Bacsup	reg	tard	<i>Mais, je crois que le tennis c'est vachement dur, parce que tu as beau être bien physiquement, bien dans ta tête, ce n'est pas pour ça que tu vas, que tu vas gagner. Alors que quand je faisais du triathlon, je savais, je voyais les adversaires, et en fonction de ma forme, je savais à peu près la place que j'allais faire. Il y a de l'incertitude dans le tennis, c'est son charme.</i>
71	M	Sup	BAC	dep	tard	<i>Et puis je pense que l'esprit de compétition, l'espèce de challenge, c'est un jeu aussi, même les affaires un peu. C'est en fait, cet équilibre et cette vérité que l'on peut atteindre à travers le sport, c'est à dire on ne peut pas tricher avec soi-même. Si on fait du sport, si on fait 15 secondes au 100 mètres et que l'autre en fait 10, on ne peut pas dire je suis aussi bon que lui, parce que ceci, cela, non...ça ramène toujours, on acquiert aussi d'ailleurs un peu d'humilité avec ça...et ça évite de tricher avec soi même, je crois, il me semble. Et puis en même temps il y a des victoires et des défaites, parce que c'est ça la vie...c'est ça la vie, et il faut savoir l'accepter, je pense.</i>

ANNEXE 7

ENTRETIEN AVEC JOFFRE DUMAZEDIER LE MERCREDI 27 FEVRIER 2001

JMP : Comment avez-vous construit votre notion de culture sportive, notamment à l'aide du livre « Sport moyen de culture » ? D'où ça vient ? Qu'est-ce que pourrait être cette culture sportive et comment elle s'apprend ? Du coup quel pourrait être le rôle de l'entraînement mental ? Qu'est-ce que l'entraînement mental ? Est-ce que l'on peut apprendre l'entraînement mental par la pratique sportive ?

Je n'ai plus ce livre, mais j'ai des photocopies. On pourrait l'examiner. Mais disons que c'est venu par, un questionnement sur l'idée de passer de la pratique et du spectacle sportif à la culture sportive (en insistant sur le mot culture)...Alors c'est venu d'abord de Baquet, moi j'habitais Chaville, et lui aussi...et comme j'étais tous les dimanche matin sur le stade, je l'ai rencontré là...il était entraîneur national...c'était un autodidacte Baquet...il n'était jamais allé au lycée...c'était un type intelligent, très généreux qui avait un idéal social, socialo-communiste fort, mais pas sectaire du tout...ce qui était curieux, c'était le progrès de la justice. Bon, il faisait de l'athlétisme, lui aussi...on faisait des tours de piste...et un jour, je discute avec lui, pour préciser un livre sur ce que pourrait être la culture sportive. Ensuite il y a l'avocat du Stade Français, qui s'appelait Vimard et à qui j'en ai parlé et, c'était un familier du stade, il avait soixante dix ans à ce moment là, et il était prêt pour écrire ce que je lui demandais. Ensuite, un inspecteur général de la Jeunesse et des Sports qui s'appelait Berthoumieux. Il habitait Bordeaux... C'était l'inspecteur général, pas académique du tout, très proche des exploits des uns et de la fidélité des autres. Il avait une vue très humaniste du sport, il était très, très proche de Peuple et Culture...Je lui ai demandé un papier qui est très bon sur, comment la pratique des sports nous initie à une éthique sociale, c'était Berthoumieux ça. Il a fait son papier là dessus. Mais ce n'est pas tout, je voulais aussi quelqu'un capable d'expliquer la beauté dans les spectacles sportifs, et le rejet de toutes les monstruosité qui s'y mêlent. Alors je suis tombé sur Bellugue que je ne connaissais pas, c'est Vimard qui me l'a fait connaître. Bellugue était prof aux beaux-arts, c'était un professeur des Beaux Arts qui expliquait ce qu'était la beauté en général, et les gestes sportifs en particulier. Donc, moyen de culture technologique avec Baquet, moyen de technique...la culture éthique avec Berthoumieux qui en a esquissé les premiers traits à ma demande, après en avoir discuté avec moi, ensuite la culture esthétique, là c'est Bellugue...Enfin, vous voyez, on était donc un petit groupe, tous des pratiquants mais pas des athlètes de premier rang, jeunes ou vieux, pour donner une matière à ce sport moyen de culture. Et je me souviens, qu'à ce moment, Vigarello qui était étudiant, il a été tout à fait saisi, ébloui, et il est entré en rapport avec moi à ce moment là. Ensuite il a prolongé à sa manière, avec l'histoire culturelle du sport, et puis son dernier livre...son livre magnifique, sur la passion sport. Voilà en gros, le chemin depuis les années 50 jusqu'à la parution du livre. Pociello aurait pu continuer, mais il est intéressé par autre chose, il est intéressé par la culture au sens anthropologique, en montrant que le sport varie avec les différents types de société, de culture, mais en négligeant complètement à notre point de vue, la culture sportive en tant que technologie de la pratique sportive qui est devenue commune au monde entier...que cela soit l'Amérique du Nord ou du Sud, l'Europe, l'Afrique maintenant avec le Kenya et tout ça...et ça Pociello n'en tient pas compte, il a montré les différences culturelles au sens anthropologique. C'est une anthropologie mutilée (en insistant sur mutilée)...mais réelle. Moi, je suis content que vous soyez intéressé par ces mêmes questions graves que j'ai vécues depuis cette période là...et que je continue à vivre. La Culture au sens humaniste,

c'est à dire une culture du corps capable de former l'individu, non seulement dans ses muscles, mais aussi dans son esprit, voilà. Et c'est ça, que je suis heureux de vous voir chercher, parce que ça a été pour moi, une...toute ma vie une attente...parce que je n'ai pas pu le faire, j'avais d'autres choses à défendre au plan mondial, notamment la régression du travail et la croissance du temps libre, et dans le temps libre le loisir. J'ai donné une priorité, jusqu'à aujourd'hui...mon prochain livre, c'est le treizième...va reprendre ça par le fond. C'est à dire, comment il y a une mutation de la société dont les intellectuels, dont les enseignants, dont les poètes ne se rendent pas compte. C'est une diminution de 50% du temps de travail, plus de 50 %, on est passé de 3 500 heures par an, vers 1830, quand Marx écrivait le manifeste communiste qui était le scandale de la vie ouvrière de ce temps là. On a gagné, donc...de 3 500 à 1 600 heures, selon l'OCDE. C'est à dire 2 000 heures de temps libre par an. Et je vous mobilise maintenant, pour rappeler ça, que l'on a complètement oublié...aux adolescents à qui on impose une école anachronique et qu'il refuse, avec des bagarres partout, dans les familles, dans l'école, et puis même des fois des violences...alors je ressors ça, en disant, il y en a marre un petit peu que vous imposiez ces 10 heures d'obligation scolaire rejetées par les trois quarts des adolescents avec l'abominable vie qu'il nous impose. Donc, je reprends ça, mon prochain livre, c'est là dessus. Bon, mais je suis ravi, de voir que vous reprenez cette question : comment transformer la pratique sportive, et le spectacle sportif, en une culture sportive populaire, pas seulement élitiste. C'est fondamental pour moi ce dernier point, toujours. Et je vous aiderai jusqu'à ma mort, en priorité, parce que j'espérai du côté de Vigarello...et je vais vous dire pourquoi je ne l'ai pas cet espoir. Vigarello continue tout de même à rester fidèle à cette ligne culturelle du sport, à sa manière. Mais Il est finalement plus proche de la ligne culturelle de Pociello, que de la mienne. Et dans son dernier livre qui est remarquablement beau, et documenté sur la passion du sport, il a éliminé ce problème de la culture sportive en tant qu'humanisme...parce qu'il décrit des choses qui sont à la fois, positive, négative comme on fait en anthropologie...et c'est bien ainsi. Mais ce n'est pas mon point de vue, parce que moi, je voudrais vraiment que, ce que Baquet avait déjà dans la tête et Bellugue ou Vimard dans les années 50-60, je voudrais que cela soit un soutien et pour la réalisation de soi même et pour la participation positive à la société...sinon, ça ne m'intéresse que moyennement. Mais ça c'est capital, or jusqu'à présent, on s'en fout... Et pourtant, une partie de ce qu'il fait est très positive, c'est à dire la culture au sens anthropologique du terme. L'histoire des mentalités qui peut être très utile, et Pociello le reprend très bien aussi. Mais cela laisse de côté les problèmes majeurs, comment faire de ce temps de loisir augmenté de 2 000 heures, comment en faire un moyen de culture. Alors que maintenant, c'est rien du tout, y compris le sport...des fois c'est beau, des fois c'est dégueulasse...des fois ce sont des affreux cocktails Molotov, des assassinats et tout ça...alors moi, je ne tiens pas du tout à éclairer ce phénomène, c'est tout. Je tiens à éclairer, à travers vos travaux, cet humanisme potentiel que porte en lui et la pratique et le spectacle sportif...Personne ne l'a fait. Ce n'est pas compliqué, il n'y a pas un seul livre là dessus. Pourtant, je connais bien cette littérature...la FSGT aurait pu, mais elle est trop étroite...trop sectaire, trop liée à une doctrine.

JMP : Et Bernard Jeu ?

Bernard Jeu, ça reste du jeu, c'est...moi je n'ai pas...mais, il faudrait peut être que je le relise, si vous pensez que je dois le relire...

JMP : Il a écrit avec le CNOSF un livre : pour un humanisme du sport...

Mais justement c'est le genre De Coubertin...c'est très psychologique en général, je veux bien le relire. Je vous en reparlerai la prochaine fois. C'est à dire que c'est du bla-bla qui ne tient pas compte de la métamorphose intérieure du sport pour éviter tous les, tous les loupés, tout le royaume de l'argent...les compétitions qui deviennent des espèces de travaux forcés...enfin, maintenant...mais je regarderai. Cela me touche d'autant plus, qu'à vingt ans, j'étais allé en Grèce pour voir le tombeau de Coubertin, et puis passer quelques nuits dans le couloir olympique à la belle étoile. Ca me touche, mais je ne me fais pas d'illusion, c'est d'un moralisme trop abstrait. Là, ce que vous cherchez, c'est plus que ça, c'est une pénétration par le sport d'une culture, une culture individuelle, une culture collective...dans différentes conditions sociales de toute sorte...quelque chose de beaucoup plus concret dans le devenir de la société, que ce que De Coubertin nous a donné sur les vertus éducatives du sport. D'ailleurs, si vous relisez le bouquin qu'on a fait dans les années 50, il était nettement dirigé contre le moralisme abstrait de De Coubertin. Au profit d'une véritable culture à développer, dans toutes les méandres de la vie quotidienne dans toutes les classes sociales, et du travail aux tâches familiales et des engagements dans la société en dehors du sport, engagement sociopolitique, socioreligieux, et puis un temps de loisir à soi pour exprimer sa personnalité en partant du sport pour aller bien ailleurs...donc c'est autre chose que le moralisme...c'est une chose qu'il faudra écrire vous même.

JMP : Que dire du négatif apparu dans les années 60 : le courant anti-sportif avec Brohm ? Est-ce qu'il y avait déjà des ferments dans les années 50 ?

Non, c'est devenu une polémique, une philosophie nihiliste...Je n'ai jamais marché dans cette voie...le sport comme opium du peuple, c'est délirant...c'est oublier tout ce qui se fait tous les matins, au tennis ou au basket, ce n'est pas possible...ce n'est qu'une fraction, une fraction de pauvres types, c'est tout. Et Brohm a réduit le sport à tout ça. C'est du 1 pour 1 000 à peu près. C'est tout.

Long intermède...

JMP : On a vu comment était né ce concept de culture sportive dans les années 50, voir comment certains auteurs l'ont repris...

Mais c'était un début, ils ne l'ont pas fait les recherches nécessaires pour les produire...La pratique et le spectacle sportif, parce que la grande différence entre ...on isole en général la pratique, pour la santé, le moral, tout ça...mais on oublie, la part immense du spectacle sportif dans notre vie quotidienne grâce aux médias d'aujourd'hui...

JMP : C'est vrai que dans mes entretiens cet aspect revient souvent, par exemple, une joueuse a été subjuguée de voir Cochet jouer dans les années 20...

Mais, moi Cochet, si il y a vraiment un génie du court que j'ai suivi passionnément c'est Cochet. Parce que déjà quand les quatre français, les quatre Mousquetaires ont remporté, ils ont été les meilleurs du monde, c'était déjà une surprise...Je vous assure qu'en match, Tilden qui était un géant, Cochet ça valait son pesant d'or. ...A Roland Garros...c'était un magicien de la raquette, il jouait en demi-volée de manière incroyable, il se mettait au milieu, même devant Tilden qui était une vraie brute des balles...il avait une adresse en volée et en demi-volée époustouflante...personne ne faisait ça avant. Borotra c'était autre chose, il avait une détente fabuleuse au tennis. Et c'est vrai, qu'il faudra reprendre tout ça vous même, vous avez un beau boulot à faire, un beau champ à développer.

JMP : Mais comment acquérir cette culture sportive ?

Je vous ai donné l'origine pour moi. C'est à dire, avec ces quatre ou cinq coopérateurs des années 50 qui ont fait tous ensemble « Regards neufs sur le sport – Moyen de culture ». Voilà. Bon je suis parti de leurs expériences personnelles, en souhaitant qu'un jour il y ait une grande enquête : comment est vécu la culture sportive, même sous d'autres mots par les joueurs ou les spectateurs...Et maintenant, vous êtes au pied du mur.

Mais la culture sportive, si je fais une conclusion provisoire après ce livre. La culture sportive, ses composantes.

- *Premièrement : une culture technologique, alors ça. Vigarello l'a très bien défini. Il faut se reporter à son livre sur l'histoire culturelle du sport. Voilà. Il faut se replonger là dedans, car il y a les principaux concepts d'une culture technologique. Par exemple pour le lancer du poids, c'est très intéressant, toute une nouvelle gestuelle, c'est fabuleux. Vigarello l'a très bien analysé ça.*

- *Deuxièmement, une culture éthique. Alors je renvoie à Berthoumieux et au delà De Coubertin. Ce n'est pas seulement le moralisme. Pour la majorité des sportifs, c'est quelque chose de spontané, de primitif...c'est le copain...il y a une culture éthique, les valeurs que l'on accorde à sa pratique...ce deuxième point de la culture sportive doit se situer entre le moralisme impuissant de De Coubertin et puis la destruction et l'immoralisme de l'excès de dopage par exemple, la concussion, l'argent, tout ça quoi....il faut faire un chapitre comme ça, une culture éthique du sport c'est ça. C'est ni ça, ni ça...*

- *Troisièmement une culture esthétique, c'est à dire, pas seulement l'efficacité du geste, il y a une beauté dans un dépouillement de gestes. Ça ne se borne pas qu'à l'efficacité...il faut découvrir toutes les formes de beauté, et dans les gestes et dans le jeu, dans la façon de jouer...je revoyais hier soir le but de Zidane (France -Allemagne) c'est fantastique ce bonhomme, il est d'une efficacité royale et en même temps il est d'une beauté quand il s'étend, quand il passe à côté du corps d'un autre, au dessus...c'est formidable. Donc, une esthétique qui se borne à autre chose que la beauté du sport en général. Mais faire pénétrer l'esthétisme du geste et de la stratégie du déplacement et tout ça. C'est ça l'esthétique, Berthoumieux l'avait déjà dit un petit peu comme ça...*

JMP : et un art de vivre ?

Je mettrai ça peut être, dans une sous division de l'éthique, de la culture éthique. La culture éthique inspire un art de vivre. Mais vous avez raison, c'est plus juste de le mettre en final. La culture sportive, comme source d'un art de vivre.

JMP : Mais comment le définir cet art de vivre ?

C'est-à-dire introduire plus de beauté dans la vie ordinaire, les gestes, dans les relations. Trouver un équilibre personnel. En tous les cas, il y a un aspect éthique, un aspect esthétique et aussi un aspect technologique : c'est à dire un art de vivre suppose que l'on a augmenté sa capacité de vivre la vie, son désir et sa capacité...de toute façon, c'est un plus tiré de la pratique et du spectacle.

JMP : Ce sont des aspects psycho-sociologiques qui apparaissent dans les entretiens, et en ce qui nous concerne par des pratiquants d'un bon niveau, et c'est plus que de la détente, il y a du plaisir, du divertissement...et en même temps c'est un

développement, parce qu'ils sentent qu'il y a quelque chose où ils se transforment, où ils progressent...

On peut considérer que le projet de se développer ou de s'auto-développer fait partie de la partie éthique de ce qu'enseigne le sport. Parce que la culture sportive inclut l'entraînement à faire mieux, à faire toujours mieux partout...je le mettrai...dans une composante de l'éthique qui dépasse de beaucoup le moralisme à la De Coubertin. La valorisation du développement de soi qui est évidente, dès l'instant qu'on dépasse le geste ordinaire par un geste sportif, la première des choses c'est qu'on le veut le plus efficace. Donc, il y a de l'auto-développement qui se fait. Donc c'est de l'éthique, c'est une culture éthique qui est une composante d'un art de vivre...mais il ne faut surtout pas introduire l'équivoque de l'individualisme là dedans. Comme on le fait en général, il y a une culture de soi, oui...il faut le dire et le redire...mais une culture de soi beaucoup plus profonde dans tous les actes de la vie, beaucoup plus continu de la jeunesse à la vieillesse, il faut développer ça. Mais c'est d'abord un développement, en partant d'une situation que nous a donné la nature, nos parents, l'école et je ne sais quoi...et le sport nous oblige à rechercher une performance, se développer soi-même, le développement de soi introduisant l'entraînement. C'est une notion qui s'imposerait partout, mais qui en général rebute, ou est oublié, mais le sport nous le rappelle et nous le montre ou le démontre. Et la culture sportive tend à l'étendre à d'autres activités...aussi utiles et pas forcément aussi plaisantes que le sport. C'est ça qu'il faut écrire. Donc le concept de développement, je le mettrai dans la culture éthique, c'est une composante. Tout de suite, cela lui donne une « concrétude » majeure dans l'emploi du champ de sa vie.

JMP : On sent dans les entretiens, avec les personnes qui ont atteint une certaine maturité, qu'ils ont atteint une certaine philosophie de la vie.

C'est ça, mais la philosophie de la vie, c'est l'éthique. Il y a toute sorte de mots, mais c'est ça qui est capital. Et alors, vous mettriez tous les maux comme le dopage, l'argent dans l'éthique...et Vigarello l'a montré...l'éthique de la culture sportive rejette tout ce qui est moche dans la philosophie du sport. C'est à dire les « crocs en jambes », les douloureux tacles, toute l'éthique sportive est un rejet de tout ça, il faut le dire. On gagne ou on perd, mais c'est fondamental comme valeur.

JMP : Un autre aspect qui est très fort dans les entretiens, c'est comment on apprend à respecter l'adversaire...

De Coubertin en a parlé de fair-play et tout ça, et cela fait partie de cette éthique sportive. On a fixé quelques points de repères de la culture sportive, maintenant par rapport à la pratique purement musculaire et au spectacle agréable...quand on entre ça dans une culture sportive, on en tire autre chose.

JMP : Maintenant, intéressons nous pour savoir comment la notion d'entraînement mental peut être présente dans la culture sportive...

Une étudiante de Nanterre en a très bien fait l'histoire de cette notion d'entraînement mental. Pour moi c'est venu d'un amalgame en moi, d'une pratique sportive que j'adorais ...avec recherche de performance...un entraînement régulier, tout ça, j'ai tout d'abord vécu ça dans un stade exemplaire. Dont une partie avec Baquet d'ailleurs.

JMP : Vous faisiez vos études à la même époque, comment cet aspect que vous aviez dans la culture sportive vous le transférez dans votre activité intellectuelle...

Oui, on peut dire ça...je cherche à me souvenir...quand j'étais étudiant, tout d'abord je n'étais pas au PUC. J'étais un bon coureur de 60 mètres, un bon sauteur en longueur aussi, mais je n'étais pas au PUC, j'étais dans le club populaire de Nogent le Perreux qui était l'Alsacienne Lorraine de Paris. Parce que j'étais avec mes copains de classe. C'était aux bords de la Marne, qui s'est appelé après « L'ilôt d'Amour », c'est là où j'allais danser en sortant du stade. Donc c'était mon milieu populaire d'enfance que j'ai retrouvé là qui était à Noisy-le -Sec qui était à côté. Je ne détestais pas mes copains étudiants, surtout que je connaissais bien un dénommé Boisset avec qui j'avais beaucoup d'affinités sportives. J'avais vibré à son 400 mètres. C'était un bon copain à moi. Mais je vivais avec mon milieu populaire, et alors comment je suis arrivé à l'entraînement mental...c'était avant la guerre...c'était dans ma vie d'étudiant, c'est-à-dire les années 35-36, où là j'ai trouvé injuste que je bénéficie moi du lycée, de l'Université, alors que mes copains de classe étaient fils de chaudronnier, fils de facteur, et puis ils bossaient depuis l'âge de 12 ans. Alors je me suis mis dans la tête de leur donner un peu de ce que j'apprenais, dans la Bourse du Travail de Noisy- le- Sec, deux fois par semaine. Je faisais ça un soir et puis le dimanche matin. Alors, c'est là où je me suis rendu compte, pour que mes copains de classe du milieu populaire s'intéressent à écouter des choses sur André Gide ou sur Voltaire, il fallait que cela marque autrement dans leur tête. Alors j'ai fait mon diplôme d'Etudes supérieures, en ce temps là on n'appelait pas ça des thèses, sur ce sujet là. C'est à dire, comment on peut exposer des connaissances complexes, en histoire, en esthétique, en littérature, etc...avec des mots concrets, avec des mots communs, c'était ma thèse. Parce que c'était ce que je vivais en marge de l'Université, quand je travaillais à Noisy le Sec avec ces ouvriers. Et c'est de là, qu'est née dans ma tête l'idée de rapprocher un entraînement de l'esprit aux règles efficaces d'un entraînement du corps. Et en sortant de la logique de toute discipline scolaire dans laquelle mes copains ne rentraient pas...alors j'ai essayé de faire un entraînement de l'esprit, en dehors des disciplines et des lourds fardeaux de connaissances dont nous accable l'Ecole. Et alors, j'ai fait des essais avec des autodidactes, notamment Benigno Caceres qui était un ouvrier charpentier émigré d'Espagne qui s'est passionné pour ça...et puis ils m'ont beaucoup aidé. Caceres le dit avec beaucoup d'humour dans son livre le « président », en racontant ce que je faisais dans ce temps là. Cet entraînement mental je l'ai tout de suite simplifié en deux dimensions, différentes de ce que l'on apprend en logique et en dialectique. En partant des lois du sport.

- *D'abord développer les représentations claires et distinctes des choses, que cela soient des objets ou des idées. Parce que j'ai appris dans cette pratique régulière et longue du sport, c'est qu'on est toujours attentif à ce qu'on est ...à notre niveau. On ne se raconte pas de salade. On apprend d'abord à avoir une représentation claire de nos performances sportives, claires et distinctes. Première analogie que j'ai éprouvé passionnément avec ces copains de la Bourse du travail quand j'étais étudiant. En 1935-1936.*

- *Et puis, apprendre les relations et interrelations entre les choses. Les relations de cause, de conséquence, d'effet, ...les intéresser à la recherche de ces interrelations entre les choses, entre les idées. Parce que j'avais vécu ça profondément sur le stade aussi. Les relations qu'ils y avaient entre ce que je faisais par rapport à ce que d'autres faisaient, mieux que moi ou moins bien que moi. On apprend à se comparer, à mettre des relations, là où on ne les voit pas. Ce sont ces deux points là, que j'emprunte aux pratiques du stade qui ont été pour moi la base d'un entraînement mental. Un*

entraînement à ça, un entraînement à se représenter les choses clairement et distinctement et un entraînement à nouer des relations.

- *Et puis la troisième notion, je l'ai empruntée au sport. C'est la notion d'entraînement. Ce n'est pas seulement une préparation, c'est un entraînement. C'est à dire quelque chose qui est dynamique, qui est dynamique...où la recherche du plus est permanente. Un entraînement c'est ça. Et même quand, disons, quand il s'agit de courses, de football ou de basket, j'avais appris à mettre des relations entre les choses et j'ai transposé ça dans le domaine de l'esprit dans ce que j'ai appelé un entraînement mental. Oh, ça n'a pas été accepté tout de suite, maintenant on en parle beaucoup. Mais pendant des années, qu'est-ce que j'ai entendu comme critiques. De la part des artistes, des enseignants, de tout ça. En disant qu'on n'avait pas besoin de ça. Mais j'avais vu que cela marchait avec des milieux ouvriers qui n'étaient pas préparés du tout ni au mode de pensée de l'Université, et ils se sont intéressés beaucoup à ça. Quand ils ont vu la clé, une certaine méthode.*

JMP : Vous avez toujours appliqué cette méthode pour l'écrit, vous n'avez jamais été tenté de partir directement de la pratique sportive pour faire remonter ces règles...ces mêmes opérations. Est-ce qu'on ne peut pas acquérir ces opérations par la pratique sportive ? Par exemple dans un entretien j'ai un ingénieur informaticien qui transpose sa compétence d'analyse et de synthèse au tennis, je serais intéressé de savoir s'il est possible de faire l'inverse. Partir d'une compétence tennistique pour acquérir des compétences techniques et professionnelles.

Je l'ai fait seulement dans un sens, parce qu'il s'agissait de favoriser la diffusion de la connaissance. Mais beaucoup de gens à l'Université l'ont utilisé pour eux mêmes. Mais ce que je reproche à Peuple et Culture en ce moment, c'est qu'ils l'appliquent à eux, et ils n'ont plus du tout l'intérêt majeur pour l'appliquer à ceux qui n'ont pas eu de formation secondaire.

JMP Mais comment susciter le désir et les amener à....

Je verrai avec plaisir vos résultats...

JMP En sociopédagogie, effectivement il s'agira de partir de ces constats pour savoir comment amener un maximum de personnes vers...

Je vous approuve sans réserve...

Fin de l'entretien