

LA DIMENSION TACTIQUE DANS LES ACTIVITÉS DE RAQUETTES

Observant la faible place accordée dans les séances, comment réhabiliter les apprentissages nécessaires à faire basculer le rapport de forces en sa faveur ?



Ces constats nous conduisent à penser que les matchs, relayés en fin de leçon, avec un temps alloué diminué, et de faibles retours liés au jeu et à sa construction, représentent aux yeux des enseignants une variable d'ajustement, plus événementielle et temporelle que pédagogique. Ainsi, les matchs, qui sont au cœur de ces activités, ne sont pas pleinement envisagés comme des occasions au cours desquelles il est possible d'apprendre.

Dans les représentations des élèves

Le questionnaire mené auprès de plus de 500 élèves bas-rhinois montre qu'en sports de raquettes, la dimension technique demeure peu plébiscitée (19 % au collège), elle représente quelques fois une source de dissonance, de blocage, voire de désengagement dans l'activité et l'apprentissage. Généralement, ce sont les élèves les plus en difficulté, ou ceux qui disent ne pas aimer ces activités, qui attachent à la technique un rôle prépondérant, au point d'ailleurs d'en faire une raison discriminante dans leur envie de pratiquer. Cette faible attractivité du pôle technique peut s'expliquer par son apparente complexité : d'une part, pour les élèves qui ont des difficultés à appréhender des consignes se plaçant sur le registre de la maîtrise et de la précision gestuelle ou corporelle, et d'autre part, pour les enseignants dont le manque d'appropriation peut constituer un obstacle supplémentaire à sa compréhension puis sa transmission.

Dans les conceptions enseignantes

La conception didactique de l'enseignant repose sur « *divers modèles mentaux (...) ayant fonction de planification et de guidage de l'action* »⁵. Elle est influencée par les caractéristiques personnelles, mais également par les connaissances et représentations de l'activité elle-même. Certaines d'entre elles induisent aux yeux de tous une logique

Les « sports de raquettes » représentent une partie significative¹ des activités utilisées en EPS pour contribuer aux acquisitions du champ d'apprentissage n° 4 au cours duquel les élèves doivent « conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel »². Le badminton se classerait même à la première place pour sa fréquence dans les programmations du collège, toutes APSA confondues, tandis que le tennis de table apparaîtrait non loin derrière. Toutefois, pour les élèves, la pratique de ces activités est le plus souvent associée aux termes de « jouer », « s'amuser » et « compter les points », tandis que pour les enseignants, leur caractère technique imprègne leur conception de l'activité, leurs choix didactiques et les mises en œuvre pédagogiques. Alors qu'une « *clé de voute [de leur activité] porte sur les relations enseignant-enseigné* »³, comment concilier attentes institutionnelles et pratiques pédagogiques ? Autrement dit, comment concevoir les activités raquettes autour de la dichotomie « jeux, matchs, amusement » dans les représentations élèves et

« technique, motricité » dans certaines conceptions enseignantes ?

Quelle place pour la tactique ?

Dans les pratiques de classe

L'observation de différentes séances au collège⁴ donne quelques informations sur la place attribuée à la dimension tactique dans le contenu des séances :

- les situations duelles se trouvent le plus souvent en fin de leçon ;
- les situations dites tactiques (essentiellement les matchs) représentent en moyenne 36 % du temps effectif de la leçon alors que les enseignants, dans la préparation et dans la conception didactique, envisagent de leur accorder environ la moitié du temps de la leçon ;
- les feedbacks favorables au développement du sens tactique sont faibles (environ 10 % des retours effectués pendant les matchs) au regard de ceux liés à l'organisation (44 %), les encouragements (21 %), les conseils techniques (15 %), les remarques sur le comportement et l'attitude (10 %).

ou des préoccupations majoritairement physiques, d'autres sont axées sur des problématiques davantage techniques, tactiques ou encore psychologiques. Ces représentations témoignent d'une « *forme de connaissances socialement élaborées, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité* »⁶.

En sport de raquettes, notre questionnement, empirique il est vrai, de nombreux enseignants laisse penser que le versant technique influe fortement leur conception didactique. Ainsi, certains d'entre eux démontreraient des tendances à conceptualiser les sports de raquettes comme étant une « production de formes gestuelles », s'éloignant alors des logiques internes des activités duelles. Cela se retrouve en particulier dans certaines modalités d'évaluation diagnostique ou sommative centrées sur la réalisation maîtrisée de coups variés attendus (dominante quantitative) sans que leur efficacité ne constitue une condition de leur validation (utilisation d'un coup pour le gain du point). Plus largement, l'utilisation d'un panel riche de coups techniques doit-elle primer sur l'application efficace et prépondérante d'un seul coup? Poser ainsi la question revient à se demander si l'habileté technique (au sens d'une mise en tension efficiente et orthodoxe des segments corporels) doit surpasser un geste efficace d'ordre inhabituel et autodidacte? En outre, lire les indices des progrès techniques de l'élève s'avère difficile, en particulier pour les enseignants non-spécialistes de ces APSA : pose du pied, transfert du poids du corps, rotation

du bassin, vitesse de l'avant-bras, point de rotation autour du coude, serrage des doigts, etc. sont autant d'éléments pour lesquels les informations et les conseils donnés aux élèves risquent de prendre le dessus, alors même qu'ils sont rarement en capacité à ressentir et à transformer leur motricité.

Aujourd'hui, le débat sur l'entrée par la technique ou la tactique semble, provisoirement, tranché tant sur les plans contextuel (réalité du public apprenant dans un contexte scolaire) et institutionnel (logiques disciplinaires et programmatiques actuelles).

Dimension tactique et enjeux d'apprentissage

Alors que la plupart des élèves ne semblent pas percevoir la véritable teneur des feedbacks techniques, ou que ceux-ci entraînent peu de transformation motrice, nous pensons que l'utilisation de modes d'entrée plus variés valoriserait le développement de compétences tactiques. Il s'agit alors de redonner au duel son rôle premier, où les notions primordiales d'observation, d'analyse, de choix sont en relation effective avec soi-même et ajustées en fonction de son adversaire.

Ce qu'il y a à apprendre

Au sein du 4^e champ d'apprentissage, c'est bel et bien l'efficacité dans la recherche du résultat qui doit primer sur l'application de formes gestuelles, comme en témoigne la formulation de l'attendu de fin de cycle : « *réaliser des actions décisives en situation favorable afin de*



faire basculer le rapport de force en sa faveur »⁷. Cette ambition témoigne qu'il n'est en rien attendu que l'élève sache varier ses coups : il s'agit avant tout d'être efficace, sans nécessairement utiliser des réponses plurielles et convenables sur le plan de leurs formes. Bien sûr, cette compréhension de l'AFC se heurte à un écueil : être efficace ne demande-t-il pas de disposer d'une palette technique riche? La réalité est plus complexe et tous les compétiteurs savent que pour remporter l'échange il faut, soit déceler le point faible de l'adversaire, soit se mettre en situation d'utiliser son point fort.

C'est d'ailleurs cette préoccupation qui apparaît dans certaines réflexions d'élèves :

- *mon adversaire renvoie toujours sur mon revers pour me bloquer : comment mettre en place un schéma de jeu pour l'en empêcher et pouvoir appliquer ce que je sais faire ?*
- *ce n'est pas parce que mon adversaire m'empêche de jouer en coup droit que je suis obligé d'être fort en revers pour gagner.*

Une diversification des modalités

Dans la logique des sports de raquettes, le match possède un rôle formateur pour envisager différentes modalités afin de trouver « *un équilibre entre ce que recherchent les élèves (le jeu) et ce que l'enseignant poursuit (l'apprentissage)* »⁸.

La coloration des leçons

Centrer les leçons sur les principes tactiques « de base » (tableau) pourrait pleinement répondre à la logique interne des activités de raquettes.

Matches à thème et situations ciblées

Ce sont des situations d'affrontement réelles qui permettent d'exercer et de développer certaines compétences en jouant sur les consignes, le score, l'espace, etc. En effet, observer un point faible ou une zone

Centrer la séance sur des principes tactiques

	Tennis de table	Badminton
Servir	Choix de l'effet au service	
Occuper l'espace	Latéralité (zone revers, zone ventre/coude, zone coup droit)	Travail dans la profondeur (zone avant, zone arrière)
Zone gênante	Souvent au coude-ventre	Exploitation de la zone revers
Varié les trajectoires	Grâce notamment aux effets (à plat, lifté, coupé, latéral)	Trajectoires descendantes, plates, montantes
Utiliser les effets	Conséquence d'un effet sur la raquette de mon adversaire et/ou sur ma raquette	
Enchaîner	Service et première balle : anticiper la remise selon le service (en fonction de l'effet, du placement), pour se préparer à faire tel coup	Anticiper la réponse de l'adversaire (après un lob, un amorti, un smash, un rush) pour se préparer à faire tel coup
Construction stratégique	Exploiter son propre point fort (tout en limitant l'action de son propre point faible) Exploiter le point faible de son adversaire (tout en limitant l'action du point fort de son adversaire)	



▶ sensible, repérer un coup favorable à partir d'une grille critériée, analyser le placement préférentiel à partir d'un recueil d'informations simple, objectiver les données du match pour en faire ressortir des éléments-clés et construire une séquence stratégique ou un schéma de jeu, puis l'adapter à la particularité du set joué, sont autant de projets possibles pour contribuer au développement des compétences tactiques et stratégiques des élèves.

Toutefois, leur caractère ludique tend à faire des matchs à thème⁹ de simples temps d'animation au cours desquels les élèves perdent de vue l'objectif d'apprentissage visé. Il semble donc nécessaire d'opérationnaliser les séances, partant de matchs à thème (visant à l'émergence prioritaire d'un problème tactique), suivis d'une situation tactico-technique (suggérant des réponses tactiques face au problème soulevé) suivis ensuite par de nouveaux matchs (éventuellement avec une modalité de comptage particulière afin de valoriser la mise en pratique du principe tactique exposé au préalable au cours de la leçon).

L'échauffement

La centration sur les acquisitions tactiques ne doit pas faire ignorer que des difficultés techniques vont limiter les possibilités de progrès. L'échauffement constitue alors un moment privilégié pour proposer des situations duelles de répétition visant à l'acquisition ou l'amélioration de techniques particulières. Par exemple :

- en badminton, pour s'entraîner à servir réglementairement, s'échauffer dans un jeu de « volant brûlant » au cours duquel la quantité et l'efficacité des actions sont recherchées ;
- en tennis de table, jouer dans la

diagonale (revers en poussette sur poussette) pour inciter le passage sous la balle et apprendre à « couper », etc.

L'échauffement peut aussi comporter le travail ciblé reposant sur quelques routines (par exemple, en tennis de table : coup droit sur coup droit, revers sur revers, top spin sur bloc, etc.) dont on sait que la mise en œuvre est coûteuse en temps et que l'efficacité, en terme d'acquisitions, reste limitée dans le contexte scolaire.

Les feedbacks

Si la réflexion sur les modalités d'organisation et le choix des situations constituent un point d'appui important dans la formation des enseignants et la littérature professionnelle, l'étude des contenus et des effets des feedbacks paraît moins développée. Au regard de nos observations, d'une part sur la diversité des retours faits par les enseignants et sur leur faible reconnaissance voire prise en compte par les élèves, il nous semble primordial que l'enseignant instaure des modalités pour les rendre réellement efficaces. Par exemple, dans un temps donné et repéré par les élèves, ne produire que des feedbacks liés à l'objectif de la situation : ainsi, lors d'un temps de jeu où la tactique est le cœur de l'activité des élèves (par exemple, déterminer le point faible de l'adversaire), il devrait s'abstenir de conseils techniques (par exemple demander d'accélérer l'avant-bras, de bloquer le poignet, etc.) pour privilégier exclusivement les questionnements permettant aux élèves de progresser dans l'objectif visé. En effet, mettre ainsi l'accent sur des feedbacks tactiques permettrait un accompagnement des élèves plus en lien avec l'objectif poursuivi et l'essence même de l'activité. De plus, au regard des

compétences des enseignants dans les activités de raquettes, il semble que l'enseignant est plus à même de fournir des feedbacks tactiques basés sur des observations simples de ses élèves, plutôt que des feedbacks techniques qui nécessitent selon nous, une connaissance et une expertise de l'activité plus avancée.



Toute évolution didactique s'articule autour de l'activité de référence des élèves certes, mais également, et surtout, en fonction des conceptions portées par l'enseignant et à leur évolution. S'engager dans un processus d'enseignement construit autour de compétences tactiques nous semble plus en phase, d'une part avec les attentes et représentations des élèves (logique de duel), et d'autre part, avec les compétences de l'ensemble des enseignants. Par leur expertise professionnelle, leur regard extérieur et leur connaissance des principes tactiques simples, ils peuvent proposer des situations sources d'apprentissages effectifs alors que les approches plus techniques, ciblées sur des préoccupations motrices exigeantes, semblent plus difficiles à envisager. Enfin, cette orientation offre des possibilités effectives de transfert d'apprentissages entre différentes APSA qui constituerait une première étape dans l'élaboration d'un enseignement construit dans la perspective d'identifier des principes transversaux communs à chaque champ d'apprentissage.

Dorian Demeer,

*Professeur agrégé stagiaire,
Collège Le Ried, Bischheim (67).*

Antoine Schwartz,

*Professeur agrégé stagiaire,
Collège Poincaré, Saverne (67).*

1. Par exemple, 15 % des APSA dans l'académie de Créteil (respectivement 8,5 % badminton et 6,5 % tennis de table) ou Dijon, 10 % dans l'académie de Guyane, etc. D'après : « La situation de l'EPS au collège en 2016, quelques repères », *Rapport IGEN*, mars 2018.

2. Programmes EPS pour les cycles 2, 3 et 4, BOEN spécial n° 11 du 26/11/2015.

3. CHATZIANGELAKI D., *Représentations et stéréotypes des enseignants : un enjeu pour l'interculturel*, Publibook, 2011.

4. Étude réalisée par les auteurs dans des collèges bas-rhinois, 500 élèves interrogés, dans le cadre des mémoires de Master Agrégation - Recherche sous la dir. KOEBEL M. ET ERB G., faculté des sciences du sport du Strasbourg, 2017.

5. LEPLAT J., *Erreur humaine, fiabilité humaine dans le travail*, Armand Colin, 1985.

6. JOULET D., « Représentations sociales : un domaine en expansion », *Les représentations sociales*, PUF Sociologie d'aujourd'hui, 1989.

7. Attendu de fin de cycle 4, Programmes EPS, BOEN spécial n° 11 du 26/11/2015.

8. MEIRIEU P., *Apprendre oui... mais comment ?* ESF, 1987. In BAUER T. et al., « Tennis de table ; « matchs à thèmes » : entre révélation et résolution de problème », *Revue EP.S* n° 328, 2007.

9. VISIOLI J., PETIOT O., « Les matchs à thème, de l'animation à l'enseignement », *Revue EP&S*, n° 376, juillet-août 2017.

