

AU REGARD DES ACTIONS DE FORMATION CONTINUE ENCADRÉES DEPUIS PLUSIEURS ANNÉES EN TENNIS DE TABLE, LES AUTEURS TENTENT D'APPORTER DES ÉLÉMENTS DE RÉPONSE POUR CONSTRUIRE DES TÂCHES ADAPTÉES AU NIVEAU DES ÉLÈVES.

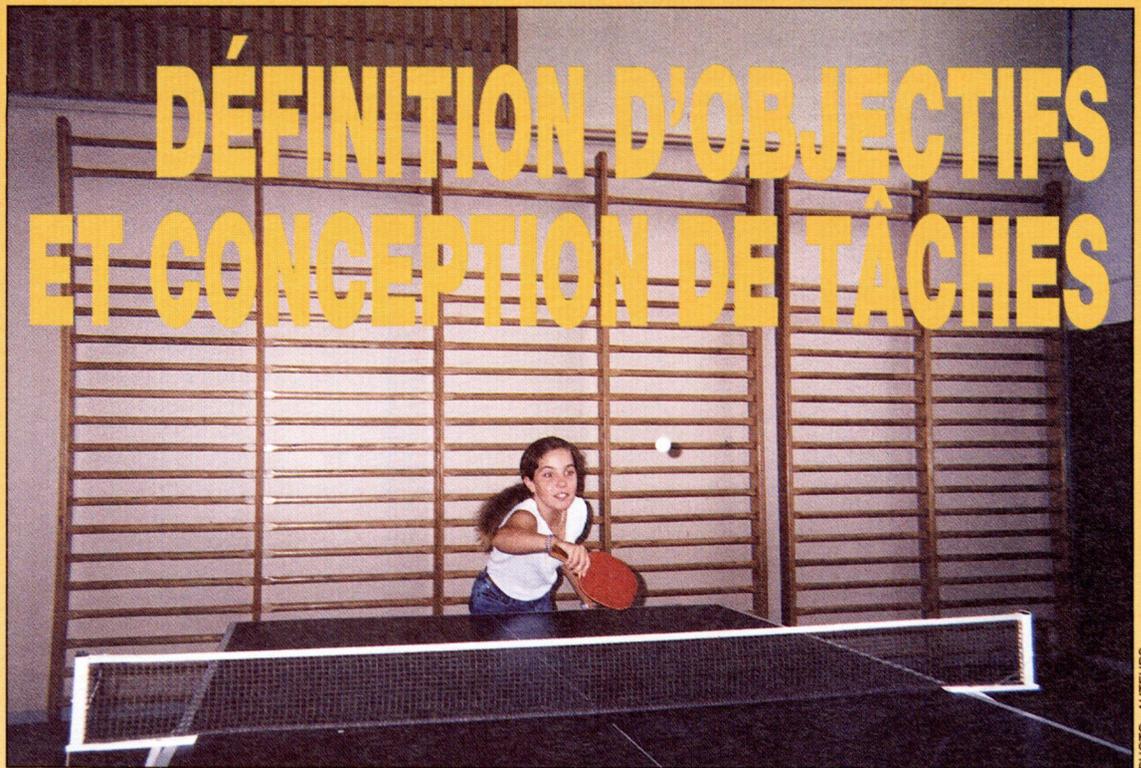


PHOTO : AUTEURS

PAR J.-A. MÉARD, S. MANCHON, J. DE NADAI

Les difficultés rencontrées lors de la programmation de l'activité tennis de table se manifestent souvent à deux niveaux :

- la détermination des objectifs d'apprentissage à partir de l'essence de l'activité et d'une observation de ce que font les élèves ;
- la construction de tâches pour produire des transformations motrices et atteindre les objectifs fixés.

L'évaluation diagnostique

L'enseignant va tout d'abord chercher à déterminer des conduites typiques. Pour cela, la procédure des tables montantes (ou sets suédois) semble la plus pratique et la plus rapide (encadré ci-contre). Par ce moyen et au bout de plusieurs périodes de jeu, les élèves finissent par être confrontés à des joueurs de leur niveau. Des profils se dégagent. Ils sont ainsi ordonnés. Toutefois, pour déterminer les frontières de ces niveaux et identifier des besoins communs à plusieurs élèves, il est utile de disposer d'indicateurs.

Les indicateurs macroscopiques

Au nombre de cinq (trajectoire, placement, type d'action, déplacement et lecture du jeu), ils sont liés les uns aux autres et leur utilisation coordonnée aboutit à l'identification de conduites typiques, de permanences dans l'évolution de l'élève.

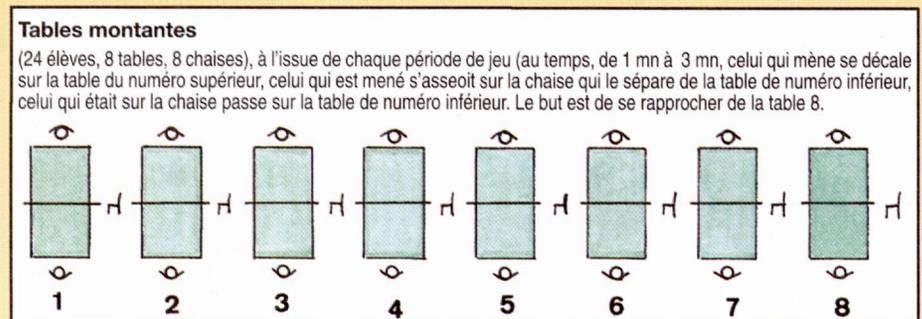
Trajectoires de balles (hautes, basses, rasantes, descendantes).

L'utilisation d'un objet (type bouteille jus de fruits) posé sur la table, le long du filet, ou l'ins-

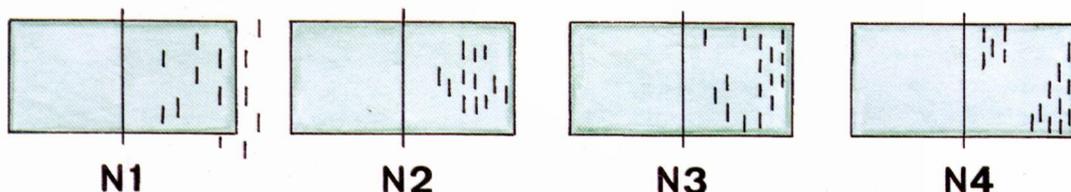
tallation d'un élastique placé 15 cm au-dessus du filet (1) constitue un repère de trajectoires pour un observateur assis sur le côté de la table.

Placements de balles (aléatoire, centre de table, fond de table latéralement - revers ou coup droit sur ventre adverse - et en profondeur - courts/longs).

Une fiche représentant une table sur laquelle on « pique » le stylo sur les placements des échanges constitue un outil facile pour un observateur non expert (schéma 1).



1. Placements de la balle selon le niveau



CARMEN MÜLLER

2. Les principales actions dans l'échange



a) Poussette
trajet de
raquette
horizontal
descendant



b) Contre-
attaque trajet
de raquette
horizontal
ascendant



c) Coupé
trajet de
raquette
descendant



d) Lift, top spin
trajet de
raquette
ascendant

CARMEN MÜLLER

Type d'action sur la table (schéma ci-dessus).

L'ordre des difficultés suit, dans la plupart des cas, l'évolution suivante :

- geste réactif ; on manque la balle ou on n'atteint pas la table adverse,
- porter-pousser la balle ; on touche la balle en son milieu (équateur) ou au-dessous ; on l'accompagne lentement : la poussette (2a),
- taper la balle ; on touche la balle en son milieu (équateur) ou au-dessus, on accélère la raquette : la contre-attaque (2b),
- frotter vers l'arrière ; on touche la balle entre l'équateur et le pôle sud ; on accélère pour frotter : le coupé (2c),
- frotter vers l'avant ; on touche la balle entre l'équateur et le pôle sud ; on accélère pour frotter : le top spin (2d).

Souvent les élèves parviennent dans un premier temps à ne stabiliser une action que d'un seul côté : revers (R) ou coup droit (CD).

Au service, l'évolution suit globalement la même progression mais l'utilisation des effets latéraux (rotation de la balle autour d'un axe vertical) apparaît en même temps que les effets coupés ou liftés.

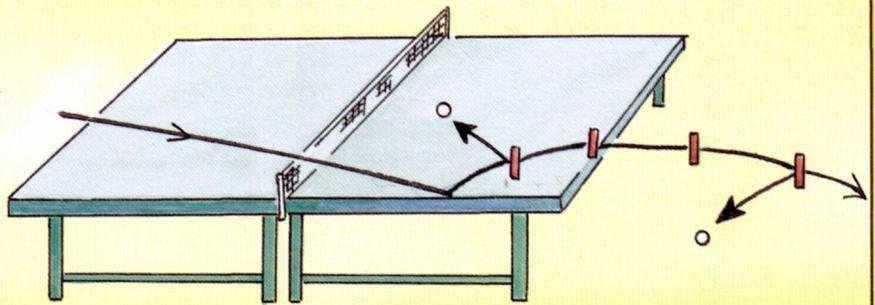
Placement/déplacement du joueur par rapport à la balle :

- le joueur débutant « couvre » la cible qu'il défend quasi exclusivement avec le revers ou le coup droit, ce qui génère des maladrotes et des déplacements coûteux,
- ensuite, les déplacements sont plus rationnels mais tardifs (liés à une absence d'information sur l'adversaire),
- puis les déplacements sont adaptés ; pour indicateur : les appuis sont au sol au moment de l'impact balle/raquette,
- enfin, le joueur expert effectue souvent des déplacements qu'on peut qualifier « d'offensifs », c'est-à-dire qu'ils ne visent pas seulement à « couvrir sa cible et à s'adapter aux placements des balles adverses » mais à utiliser son « coté fort » (le coup droit).

Interception de la trajectoire (schéma 3).

Lorsqu'un joueur prend l'information tardivement, il frappe systématiquement la balle dans

3. Moments de l'interception de la balle



la phase descendante du rebond. Au contraire, un joueur expert est capable d'intercepter très tôt lors de la phase ascendante de la trajectoire (avant le sommet du rebond) ; ceci implique de toucher la balle au-dessus de l'équateur. En effet, plus la balle est interceptée tôt, plus elle a tendance à monter : il faut donc « fermer » la raquette.

DÉFINITION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

À partir de modèles existants

Les indicateurs proposés permettent à l'enseignant de « situer » un élève. La plupart peuvent être mis à disposition des élèves et prennent une valeur formatrice. Mais ces données ne suffisent pas à déterminer des objectifs en EPS. Le problème qui se pose est d'organiser ces objectifs dans un modèle qui intègre en même temps les exigences de l'activité et ce que l'élève est capable de réaliser tout au long de son cursus.

Nous recommandons au lecteur de se rapporter à trois modèles facilement accessibles parus dans la *Revue EPS* :

Le premier (2) propose une organisation par niveaux d'habiletés (3). Celle-ci est assez comportementaliste et renvoie à des situations-tests qui sont éloignées de l'essence de l'activité (jeux de collaboration). Cependant, elle permet de clarifier l'ensemble de ce qui est observé chez les élèves de la 6^{ème} à la terminale. Le système favorise l'auto-évaluation et la gestion autonome des apprentissages.

Le deuxième (4) est adapté aux niveaux observés en collège et comporte l'avantage de partir des stratégies réellement développées par les élèves (la dimension « contrôle » et la dimension prise de risque) :

- jouer régulier pour gagner : « je ne perds pas l'échange, j'intercepte la balle et j'atteins la table adverse »,
- jouer placé : pour gagner « j'atteins des cibles latéralement et en profondeur » : la demi-table en CD ou en revers, le « ventre » (espace situé entre le CD et le revers de l'adversaire) ;
- jouer vite : pour gagner, « je réduis le temps de traitement de l'adversaire donc je prends la balle tôt » (augmentation de la fréquence de l'échange) ;
- jouer fort : pour gagner « j'augmente la vitesse de certaines balles favorables » ;

- jouer avec effets : pour gagner « je dévie la balle par des rotations ». Chaque stratégie implique des apprentissages spécifiques.

Le troisième (5) se caractérise par l'idée que l'initiative et la lutte contre l'initiative adverse constituent la trame de l'évolution du joueur. Elle aboutit à un continuum de niveaux de jeu à partir d'une hiérarchisation des intentions tactiques observables chez les apprenants

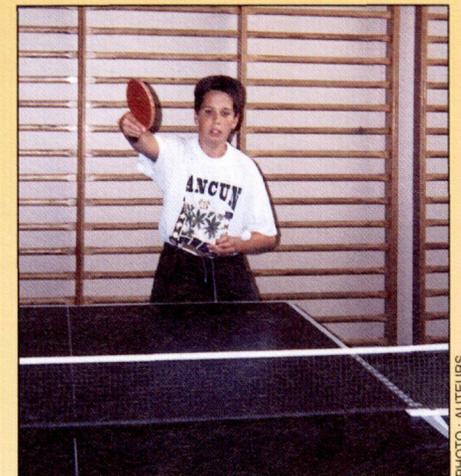


PHOTO - AUTEURS

Tableau 1 :
Hiérarchisation des intentions tactiques

NIVEAUX	INTENTIONS TACTIQUES
1	- ne prend pas l'initiative du jeu, - renvoie la balle, - attend la faute.
2	- marque en prenant l'initiative sur une balle favorable due au hasard.
3	- marque sur une balle favorable provoquée par un échange organisé (construction du point).
4	- identique au niveau 3, - lutte pour empêcher ou contrôler l'initiative adverse.
5	- se spécialise dans un système de jeu basé soit sur l'initiative, soit contre l'initiative (notion d'adaptabilité), en fonction des caractéristiques de la situation (adversaire, score, etc.).

(tableau 1). Ce modèle oriente l'action didactique vers des situations à résolutions de problèmes et des « navettes » entre l'observation du jeu réel (les moyens que l'élève utilise pour gagner, les hypothèses qu'il peut formuler pour progresser) et les tâches d'apprentissages. Il correspond davantage, à notre avis, à un travail en lycée.

À partir de l'analyse du point perdu et du point gagné

Il est pertinent de repérer les conditions dans lesquelles le point a été gagné ou perdu (en revers, en attaque, en déplacement vers la gauche ou sur des balles adverses coupées, quand la balle adverse arrive sur telle ou telle partie de la table, etc.) (tableaux 2 et 3).

Si l'on choisit cette option didactique, on a l'impression de perdre du temps au début du cycle (3 séances) car il est nécessaire de former les élèves à l'observation des conditions de jeu. Malgré tout, cette observation comporte de nombreux avantages :

- elle amène un bénéfice tactique immédiat car elle permet au joueur de repérer les principes d'efficacité du jeu, les points faibles de l'adversaire ;
- elle donne du sens aux apprentissages ultérieurs ;

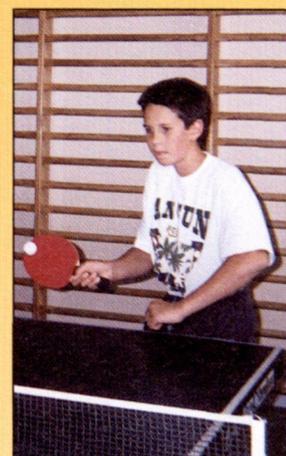
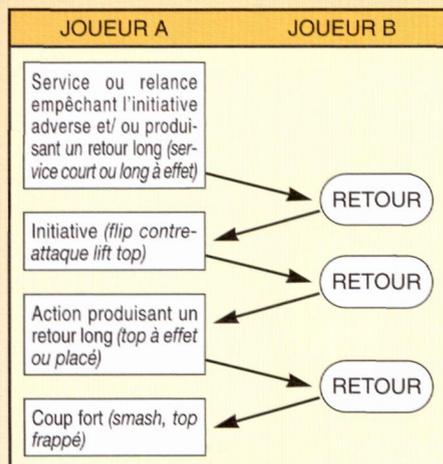
Tableau 2

Joueur : Hervé		Observateur : Kévin
Quand j'ai joué contre Romuald		J'AI GAGNÉ LES POINTS
EN ATTAQUE		XX
EN COUPÉ		X
sur FAUTE ADV		XXXXXXXXXXXXXX

Tableau 3

Joueur : Sandra		Observateur : Nadia
Quand j'ai joué contre Audrey		J'AI PERDU LES POINTS
EN REVERS		XXXXXXXXXXXXXX
EN COUP DROIT		XXXX

Tableau 4 : Attaque à la table



PHOTOS : AUTEURS

- elle permet de personnaliser les objectifs et finalement d'améliorer l'efficacité de l'enseignement.

C'est pourquoi nous conseillons l'utilisation systématique de recueils de données par les élèves dès la première séance d'un cycle (6). Progressivement, l'observation s'affine chez l'élève et chez l'enseignant. Des objectifs prioritaires apparaissent et ceux-ci renvoient à un mode de construction du point de plus en plus élaboré, personnalisé et adapté à l'adversaire.

En complément aux trois modèles présentés, nous proposons ici des « scénarii-types » que l'on observe à partir du « niveau débrouillé » et qui renvoient à des grandes familles de construction du point au tennis de table ; scénario 1, coup fort (tableau 4) ; scénario 2, placement/vitesse (tableau 5) ; scénario 3, défense (tableau 6). Ces scénarii, font le lien entre les recueils de données effectués par les élèves et l'essence de l'activité. Chaque scénario sous-entend aussi une coordination CD/R, une capacité à enchaîner et à se déplacer.

ILLUSTRATIONS

Exemple 1

Problème observé en match : je perds beaucoup de points en contre-attaque CD dans le filet quand mon action précédente est un revers (R).

Hypothèse : si je sais enchaîner une contre-attaque CD après un revers, je gagne d'avantage de points sur cet adversaire.

Démarche possible : tâches progressivement complexifiées du CD, puis du CD après un R avec informations en retour sur les opérations : s'écarter de la balle, s'orienter sur le côté, réaliser un geste ascendant et accélérer en deux temps, impact au-dessus de l'« équateur » de la balle (c'est-à-dire raquette « fermée »).

Tableau 5 : Défense à la table

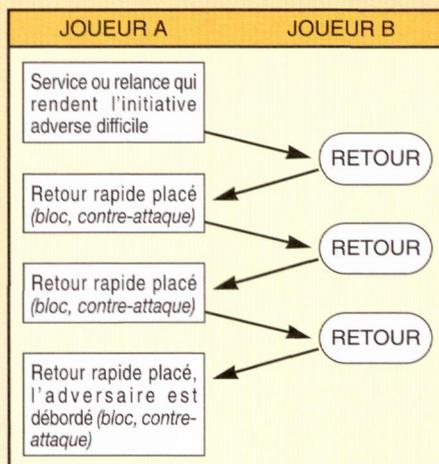
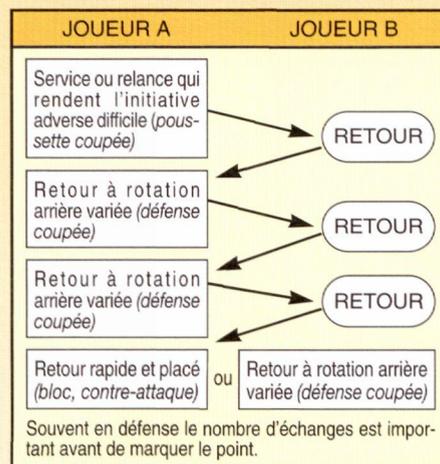


Tableau 6 : Défense loin de la table



Démarche souhaitable : après avoir identifié, par exemple, que l'opération manquante est « rester face à la table au lieu de s'orienter sur le côté », il est possible de proposer une tâche préalable où le joueur réalise des CD sur le côté revers de sa table (schéma 4). Cet aménagement oriente le joueur sur le côté, sans qu'aucune consigne soit nécessaire ; il stabilise ce placement. Par la suite lui proposer des tâches progressivement complexifiées en alternant CD et R.

Exemple 2

Problème observé en match : je ne marque des points que lorsque j'attaque et je ne sais pas attaquer du revers après avoir fait un service franc (je perds des points).

Hypothèse : si j'apprends à contre-attaquer du revers, je gagne davantage de points sur cet adversaire.

Démarche possible : tâches progressivement complexifiées en contre-attaque du revers (exemple précédent).

Démarche souhaitable : l'opération manquante est « un geste insuffisamment ascendant », tâche préalable où l'on demande à l'élève de lifter la balle du revers (frotter vers l'avant) sans lui donner aucune consigne sur les opérations : inmanquablement, l'élève aura tendance à « monter » sa raquette ; il ne liftera pas correctement mais son attaque du revers se stabilisera autour de cette nouvelle sensation (geste ascendant). Par la suite lui proposer des tâches progressivement complexifiées en contre-attaque du revers.

CONSTRUIRE DES TÂCHES

Pour que l'élève apprenne et que la transformation motrice soit effective, il faut procéder par l'introduction progressive d'un certain nombre de variables didactiques qui agissent sur la difficulté et la complexité des tâches (contraintes, incertitudes et émotions).

Par commodité, nous proposons un enseignement selon les étapes suivantes : une situation de départ simplifiée puis une complexification ou une simplification par le jeu de contraintes, d'incertitudes et/ou d'émotions.

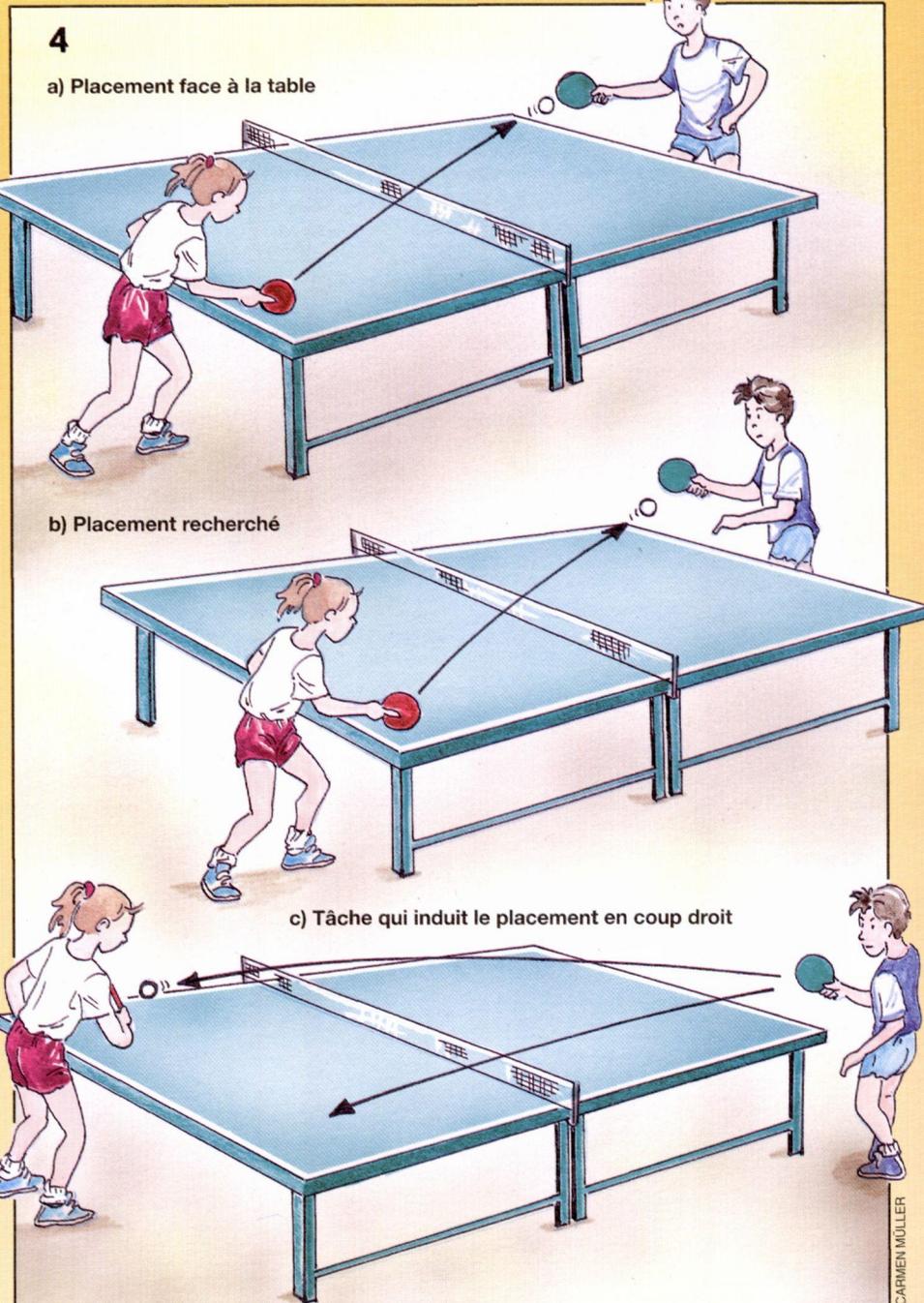
La situation de départ

La tâche est réalisée une seule fois, sans déplacement, sur une cible la plus grande possible (table entière, cible sur mur), toujours du même côté (CD ou R), sur une balle sans incertitude spatiale (trajectoire, placement de balle), ni temporelle (vitesse), ni événementielle (rotation), sans compter les points (pas d'émotion spécifique).

Les contraintes

Si la tâche repose sur la réalisation d'une action sur la balle (par exemple un top spin) on peut complexifier :

- en faisant enchaîner plusieurs fois la tâche (2, 3, 5, 10 fois),
- en enchaînant la tâche avec « autre chose » (avant ou après),
- en réalisant la tâche depuis plusieurs endroits de la table,



- en enchaînant la tâche en coup droit et en revers (alternativement),
- en imposant des déplacements,
- en fixant des cibles à atteindre de plus en plus précises,
- en augmentant la fréquence de l'échange,
- en augmentant la vitesse de la balle qui arrive,
- en introduisant de la rotation (toujours la même) dans la balle qui arrive.

Les sources d'incertitude

Pour complexifier une tâche, on peut faire varier :

- le placement de la balle qui arrive (incertitude spatiale),

- la vitesse de la balle qui arrive (incertitude temporelle),
- la rotation de la balle qui arrive (coupée, lif-tée, latérale, combinée, peu ou beaucoup d'intensité) (incertitude événementielle).

On peut aussi :

- combiner jusqu'à la situation de « jeu libre » (combinaison des 3 incertitudes citées),
 - réduire ou augmenter le temps de traitement de l'information (échanges avec rebond sur la table et au sol, échanges contre un mur).
- On remarquera que l'introduction de l'incertitude donne lieu à une quantité importante de variantes. Il est également possible dans ce domaine de faire réaliser une tâche avec un

relanceur de niveau plus faible (par exemple, une tâche de placement de balles ou de déplacements). Cela va impliquer des maladresses chez ce dernier, donc une complexification de la tâche pour le joueur qui joue avec lui.

L'émotion

L'apprentissage en tennis de table implique la comptabilisation de points.

L'introduction de l'émotion est nécessaire pour maintenir l'activation de l'élève ; l'enseignant est amené à y recourir régulièrement. Il existe, dans ce domaine aussi, une grande variété de formules :

- réduction des « unités de jeu » : 21 pts, 11 pts, 6 pts ;
 - comptabilisation au temps (1 mn, 2 mn, au « top » ; signal imprévisible) ;
 - comptabilisation cumulée (5 rencontres en 5 pts au cours d'une tâche de 5 mn) ;
 - comptabilisation type volley-ball (il faut gagner le service pour gagner le point),
 - type tennis (6 jeux gagnants en 4 pts avec 2 pts d'écart minimum) ;
 - comptabilisation différée, je réalise une tâche (enchaînement) sur 10 pts, puis mon adversaire, et on compare ;
 - comptabilisation avec handicap donné par le professeur issu d'un classement au cours du cycle ou basé sur la différence de score entre les 2 joueurs lors du set précédent (21-17, celui qui a 17, commence avec 4 points d'avance) ;
 - compétition par équipes équilibrées et hétérogènes (ce qui augmente l'indécision). Cette formule peut être améliorée si l'on cumule les points gagnés et non plus les sets ou les matches ;
 - valorisation d'actions (point marqué directement au service égale 3 pts, point marqué du CD égale 3 pts) ;
 - jeu à thème (2 sets en 6 pts : le premier en poussette, le deuxième en contre-attaque ou 1 set en 11 pts en « 8 ») ;
 - jeu sur cibles (demi-table en diagonale ou sur la bande) (en alternant CD/R) ;
 - tâche semi-libre (on compte le point à partir du troisième échange (les 3 premiers échanges constituent une tâche) ;
 - rencontre en double ; le niveau doit être assez homogène, sinon il convient d'adapter le règlement (par exemple, « le point ne peut être marqué directement par le service ») ;
 - points dont le départ est « dissymétrique » (par exemple, le serveur se place sur le côté de la table).
- Ces situations sont souvent utilisées dans les autres activités duelles (en combat de préhension).

On peut aussi proposer des situations qui ne



PHOTOS : AUTEURS

comportent pas d'émotion spécifique ; par exemple, établir un record d'échanges :

- sans interruption à deux,
 - seul (comme précédemment, mais celui qui commet la faute recommence à 0, l'autre cumule jusqu'à sa prochaine faute),
 - en cumulant pendant 1 mn (on ne recommence pas à zéro après une faute) (introduire des thèmes, limiter les cibles, etc.).
- La combinaison de ces différents paramètres permet la conception de milliers de situations pour chaque objectif visé.

ILLUSTRATION

Soit un élève pour qui l'évaluation diagnostique a mis en évidence qu'il gagne les points lorsqu'il prend l'initiative mais qu'il ne la prend jamais de son coup droit.

Situation de départ

Un camarade sert dans la diagonale coup droit 20 fois (service franc) ; l'élève renvoie en coup droit 18 fois en augmentant la vitesse du service qui arrive.

Simplifications : si la tâche de départ n'est pas réussie :

- le camarade envoie moins rapidement,
- le camarade envoie à la main,
- l'élève fait rebondir la balle sur sa table devant lui puis effectue un coup droit,
- l'élève effectue plusieurs échanges seul contre un mur (cible plus grande).

Ces simplifications ont pour but de lui faire acquérir les règles de l'action efficace (en l'occurrence, le geste doit être ascendant, accéléré en deux temps, la balle doit être touchée à l'équateur ou au-dessus, il faut être placé de côté et l'impact doit se situer devant sa poitrine). La tâche peut souvent être complétée par d'autres procédures de guidages (explications, questionnements, démonstrations).

Complexifications par contrainte : si la tâche de départ est réussie :

- l'échange continue (3, 4 ...) après le retour,
- le camarade alterne les placements (à gauche et à droite) et l'élève reste en coup droit (déplacements),
- les services sont toujours coupés dans la diagonale coup droit (pas d'incertitude),
- placer son retour dans une zone précise ou dans plusieurs zones précises.

Complexifications par incertitude : le serveur alterne de façon aléatoire :

- service coupé et service franc,
 - les placements de ses balles et les vitesses.
- Mêmes actions dans l'échange (rotation de la balle, placement de la balle ou vitesse de la balle combinée à l'enchaînement de plusieurs fois cette tâche).

Complexifications par émotion

- effectuer à deux un record d'échanges en continu en CD et CD de contre-attaque,
- effectuer à deux un record d'échanges cumulés CD/CD en 1 mn,
- faire un set en 11 points CD/CD sur la diagonale à partir d'un service franc,
- faire un set libre en 15 points, la seule contrainte étant que chaque point commence par un service long sur le CD adverse,
- faire un set libre dans lequel chaque point marqué en accélérant la balle du coup droit vaut 3 points,
- idem mais chaque accélération du CD perdu vaut 3 points, etc.

*
**

Le tennis de table suscite un engagement spontané chez l'élève. Mais lorsque l'euphorie s'estompe, seules les transformations motrices sont capables de garantir une activité intentionnelle et une motivation qui dure. Nous avons voulu montrer que l'observation simple des conditions de la victoire et de la défaite conduit à la définition d'objectifs adaptés et que, par le jeu de quelques variables, il est facile de concevoir des tâches adaptées capables de faire progresser les élèves.

**Jacques-André Méard,
Stéphanie Manchon,
Jacques de Nadai,**

Professeurs EPS - IUFM - UFRSTAPS Nice,
Laboratoire de recherche en enseignement
de l'EP et du sport.

(1) Y. Deshais : (1996) « Tennis de table. Repères techniques et pédagogiques » Revue EPS n° 259, pp. 52-53.

(2) J.-A. Méard : (1989) « Tennis de table : niveaux d'habiletés et situations-tests » Revue EPS n° 220.

(3) A. Hébrard : (1986) « L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives ». Co-édition Revue STAPS - éditions Revue EPS.

(4) C. Seve : (1991) « Tennis de table : une approche au collège » Revue EPS n° 228.

(5) C. Seve : (1994) « Tennis de table » Éd. Revue EPS, 191 pages.

(6) INRP : (1987) « Rien ne sert de courir. Tentatives d'évaluation formative en EPS », Revue « Rencontres pédagogiques » n° 15.

BIBLIOGRAPHIE

C. Fougny : (1991) « Tennis de table : être acteur de sa formation », Revue EPS n° 227.

Y. Leziart et coll. : (1992) « Volley-ball - Tennis de Table : l'évaluation des connaissances aux examens », Revue EPS n° 237 et n° 238.

E. Louis : (1993) « Tennis, tennis de table, badminton : traitement didactique transversal » Revue EPS n° 242.

J.-A. Méard : (1996) « Tennis de table » in « APS : ce qu'on ne peut ignorer », Dossiers EPS n° 26, pp. 173-188.

C. Seve : (1995) « Tennis de table : les projets de gain du point », Revue EPS n° 253.

(Voir aussi les articles concernant le tennis de table, Revue EPS n° 195, 196, 206, 222, 241, 242).