

# La gestion d'un rapport de force : un processus de didactisation des sports de raquette en EPS

Cédric Roure<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Unité d'Enseignement et de Recherche en didactique de l'Education Physique et Sportive (UER-EPS), Haute Ecole Pédagogique de Vaud (HEP-VD), Lausanne, Suisse.

## 1. Quel regard didactique pour comprendre la didactisation des sports de raquette ?

« Toute éducation de type scolaire suppose donc, au sein de la culture d'une époque donnée, une sélection de contenus destinés à être transmis aux générations nouvelles et qui constituent la culture scolaire [...] Les savoirs à enseigner constituent l'héritage qu'une génération souhaite léguer aux suivantes, le capital que des pères souhaitent transmettre à leurs enfants » (Develay, 1992, p. 17). Les recherches centrées sur les phénomènes de sélection et de transmission des savoirs scolaires s'accordent toutes sur l'importance déterminante de la culture scolaire transmise aux élèves. En tant que discipline scolaire, l'éducation physique et sportive (EPS) est aussi concernée par cet enjeu de société. La centration sur cet enjeu met en évidence l'importance des travaux relatifs à la transposition didactique dans la mesure où ce champ de recherche investigate les processus de sélection, de structuration, de transformation et de transmission des savoirs scolaires (Mascret & Dhellemmes, 2011).

Outre la notion de transposition didactique, les travaux de recherche en didactique s'articulent également autour de la notion de contrat didactique et de celle du rapport au savoir (Terrisse, 2003). Ces trois notions renvoient aux interactions entre les trois pôles du triangle didactique : élève, professeur et savoir (Astolfi & Develay, 1989). Ainsi, la mise en relation de l'enseignant et de l'élève correspond aux travaux s'orientant vers la notion de contrat didactique. Nous devons à Brousseau (1986) la définition du contrat didactique comme « un système d'obligations réciproques qui déterminent ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre... ». Dans cette orientation de recherche, les travaux analysent les situations d'enseignement / apprentissage en classe, et les transactions entre les élèves et le professeur au sujet de l'appropriation du savoir (Amade-Escot, Garnier & Monnier, 2007). La deuxième relation mise en évidence par le triangle didactique est celle de l'élève et du savoir. Dans ce cadre-ci, les travaux de recherche s'intéressent aux rapports aux savoirs des élèves et mettent l'accent sur les représentations des élèves au sujet des savoirs à acquérir, ces représentations pouvant être interprétées en termes de difficultés, d'obstacles ou de ressources pour les acquisitions motrices. La dernière relation, intéressant l'enseignant et le savoir, correspond à la sélection et à la structuration des savoirs. Les travaux de recherche concernés s'organisent autour de la notion de transposition didactique. Les différentes études, qu'elles soient centrées sur l'EPS (Terral, 2003) ou sur des activités physiques et sportives (APS), sont dirigées vers la compréhension des processus de sélection et d'évolution des savoirs à enseigner.

S'intéressant à l'intelligibilité des savoirs d'une discipline ou d'une APS (Develay, 1992), les travaux conduits sous l'angle de la transposition didactique ont tout intérêt à s'emparer des questions relatives à la transmission des pratiques culturelles au sein de l'EPS. Seulement ce courant de la recherche en didactique se retrouve dans une position paradoxale, comme le souligne à juste titre Develay (1997). Alors même que la plupart des travaux scientifiques démontrent la pertinence des réflexions centrées sur les phénomènes de transposition didactique pour la compréhension et l'explicitation de la transmission des pratiques culturelles, très peu de recherches investiguent les dimensions anthropologiques et épistémologiques des savoirs scolaires mis en jeu au sein de l'enseignement de l'EPS. La majorité des travaux en didactique analyse les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage et tente de les expliciter sans s'interroger sur l'épistémologie des savoirs à enseigner. En mettant de côté le statut épistémologique du savoir, Develay (1997) regrette que les didacticiens se privent de la question du fondement des savoirs scolaires et par là-même de la pertinence de l'enseignement de tel ou tel savoir pour les élèves. Pourtant, s'intéresser aux dimensions épistémologiques et anthropologiques des savoirs scolaires est un moyen de préparer avec adéquation les futurs professeurs d'EPS (Roure, 2013a). En effet, l'épistémologie des savoirs scolaires, en révélant la structuration de ces savoirs, permet de (1) doter l'enseignant d'EPS de repères au niveau des productions didactiques professionnelles en offrant une grille de lecture des situations d'apprentissage dans une APS donnée, et (2) mettre en lumière la nature et l'évolution des savoirs scolaires et ainsi accéder au sens culturel des APS (Roure, 2013a).

En nous appuyant sur une épistémologie des savoirs scolaires des sports de raquette déjà réalisée (Roure, 2013b ; 2015), nous voulons montrer au travers de ce chapitre que la didactisation de ces APS s'est organisée depuis maintenant une trentaine d'années autour de la gestion d'un rapport de force. Ce processus de didactisation a été rendu visible dans des travaux précédents (Roure, 2013b) en utilisant une méthodologie d'analyse de contenu lexicale et catégorielle des textes expliquant les situations d'apprentissage proposées en sports de raquette dans la revue EP&S. L'analyse de contenu (Bardin, 1998) a été conduite en recourant au logiciel ALCESTE©, selon une méthode qui cartographie « *les principaux lieux communs d'un discours, les mondes lexicaux, qui sont des traces purement sémiotiques inscrites dans la matérialité même du texte* » (Kalapalikis & Moscovici, 2005, p. 15). Ainsi, en retenant les trente dernières années, c'est-à-dire à partir du début des années 1990 à nos jours, Roure (2013b) a mis en évidence quatre compétences clés qui organisent les savoirs scolaires supports des situations d'apprentissage : (1) former un joueur réfléchi ; (2) prendre en compte l'adversaire ; (3) construire un projet tactique ; et (4) s'adapter à l'adversaire. Ces quatre compétences clés, issues de l'analyse de 91 articles de la revue EP&S dans les trois sports de raquette, supportent une conception de l'enseignement de ces APS autour de la gestion d'un rapport de force. Cette conception correspond à la capacité à gérer un affrontement avec un adversaire, c'est à dire à la capacité pour les joueurs de faire les bons choix tactiques en fonction de leurs possibilités techniques et celles de leurs adversaires. Dans cette optique, l'important est de prélever des informations sur son environnement et sur son

adversaire pour pouvoir prendre les décisions adéquates en vue de la conduite du jeu. Cette conception vise aussi à développer la capacité réflexive des joueurs sur les plans tactiques et stratégiques pour faire face à des rapports de force différenciés. Les pratiquants analysent les choix tactiques de l'adversaire afin de proposer et faire évoluer des projets de jeu en lien avec leurs possibilités techniques.

Nous développerons successivement ces quatre compétences clés en les illustrant d'exemples typiques de situations d'apprentissage prises dans la revue EP&S. Enfin, nous clôturerons ce chapitre en offrant une perspective future pour la didactisation des sports de raquette.

## **2. Former un joueur réfléchi**

La première compétence clé, relative à la formation d'un joueur réfléchi, participe à la construction et la diffusion de connaissances rattachées à une conception des sports de raquette comme la gestion d'un rapport de force. Cette compétence envisage de former un joueur réfléchi capable de prélever des informations dans l'environnement et sur son adversaire afin de prendre les meilleures décisions sur un plan tactique. D'après les résultats de l'analyse lexicale et catégorielle conduite sur les textes expliquant les situations d'apprentissage proposées en sports de raquette dans la revue EP&S (Roure, 2013b), les connaissances rattachées à cette compétence sont structurées en trois pôles : (1) la construction des savoirs *in situ*, (2) le développement des potentialités motrices et (3) l'adoption d'une démarche réflexive sur le jeu. La construction de savoirs *in situ* renvoie aux prises d'information et de décision en lien avec la planification de l'action. Ici, le joueur est invité à analyser et gérer le rapport de force sur la base des informations qu'il a prélevées dans l'environnement. Le développement des potentialités motrices correspond au développement des habiletés, ressources et savoir-faire nécessaires à l'apprentissage d'un joueur de sport de raquette. Enfin, l'adoption d'une démarche réflexive sur le jeu s'articule autour de l'identification d'invariants de jeu (éléments transversaux et fondamentaux d'un duel par exemple) et d'une synthèse réalisée par le joueur à propos de son jeu et celui de l'adversaire (sous la forme de modèle ou d'une représentation). Nous pouvons illustrer cette compétence en tennis de table au travers de l'article de Leveau, Louis et Sève (1999). Dans celui-ci, les auteurs proposent une situation d'apprentissage tactique axée sur la construction de la rupture de l'échange en fonction des caractéristiques du jeu de l'adversaire. Pour ce faire, ils demandent aux élèves de choisir un handicap pour leur adversaire symbolisé par l'interdiction d'un coup ou d'une zone de la table. Ce faisant, ils poursuivent les compétences suivantes : « *Concernant le choix du handicap pour l'adversaire : comprendre la structure du jeu adverse pour identifier le handicap le plus gênant. Concernant la gestion du nouveau rapport de force : exploiter une situation favorable dont la création est facilitée par la contrainte imposée* » (Leveau et al., 1999, p.45). Nous retrouvons dans cet exemple, une construction des savoirs centrée sur l'adoption de réponses motrices différentes en fonction des profils de jeu adverses. Les élèves développent une démarche réflexive sur le jeu en mettant en relation les handicaps choisis pour leurs adversaires et les états de rapport de force générés. Ils peuvent ainsi identifier des invariants en associant un handicap et un état du rapport de force. De plus, les élèves construisent des savoirs *in situ* dans la mesure où ils utilisent leurs prises

d'informations sur l'adversaire pour y adjoindre des prises de décisions valables dans un contexte de jeu. Enfin, les réponses motrices développées sont régulées en fonction des connaissances et des stratégies des élèves. Dans l'activité tennis, la construction des savoirs est plutôt orientée vers un choix tactique en fonction d'un contexte de duel réalisé à partir d'informations sur la nature de la situation. Nous pouvons illustrer ceci dans l'article de Pizzinato (1993) dans lequel l'auteur développe les savoirs tactiques des élèves dans un contexte de gestion d'un rapport de force : « *Pour l'élève, l'objectif essentiel de cette formation repose sur la recherche de la gestion optimale du rapport de force instauré avec son adversaire... A cet effet, la construction du point commence par une recherche d'un niveau de régularité dans l'échange des balles... Si l'on reprend les phases décrites précédemment, cette régularité permet : dans une situation défavorable, de rétablir l'équilibre des forces en tentant de remettre la balle dans le terrain ; en situation neutre, de conserver cet équilibre en basant son gain du point sur une erreur technique adverse ou bien une trop grande prise de risque ; en situation neutre également, de mettre en place une situation favorable, en créant un déséquilibre en sa faveur et en l'utilisant pour remporter l'échange* » (Pizzinato, 1993, p.70). Le choix tactique est fondé sur la nature de la situation ce qui participe à la construction d'une démarche réflexive sur le jeu. Ainsi, les élèves peuvent construire les trois états d'un rapport de force (défavorable, neutre ou favorable) et y associer à chaque fois des prises d'informations, des prises de décision et des réponses motrices adéquates. Etant donné que les états du rapport de force varient constamment en fonction des actions des deux joueurs, les élèves construisent des savoirs *in situ*, adaptés à des configurations de jeu. Enfin, l'activité badminton privilégie le choix des coordinations à partir des informations sur les caractéristiques de la situation. Nous pouvons l'illustrer au travers de l'article de Bats (1995) dans lequel l'auteur aborde la pertinence des choix tactiques dans une situation où l'élève doit jouer où l'adversaire n'est pas. Les règles d'action associées à ce travail sont les suivantes : « *Selon son placement, choisir la frappe adaptée (par exemple, smasher si le volant est haut et à mi-court) ; Jouer en fonction de l'adversaire : sur le placement – remplacement, choisir la frappe à l'opposé ou à contre-pied, selon les points forts et faibles ; Choisir une stratégie de jeu* » (Bats, 1995, p.82). Nous voyons bien que les choix du joueur sont mis en avant en fonction des caractéristiques de la situation symbolisées ici par la position de l'adversaire sur le terrain et par les trajectoires de volant. Les joueurs construisent certains invariants simples inhérents aux tactiques de badminton (par exemple prendre de vitesse l'adversaire en jouant systématiquement dans l'espace libre) ce qui participe à la construction d'une démarche réflexive sur le jeu. Enfin, comme dans les autres sports de raquette, les savoirs construits sont fortement contextualisés puisque les joueurs développent des associations « prises d'informations – actions à réaliser ».

### **3. Prendre en compte l'adversaire**

La deuxième compétence clé commune à la didactisation des sports de raquette est celle de la prise en compte de l'adversaire. Cette compétence promeut elle aussi une conception des sports de raquette proche de la gestion d'un rapport de force. Les principales connaissances associées à cette compétence, d'après les résultats de l'analyse lexicale et catégorielle (Roure, 2013b), sont relatives à l'analyse du jeu adverse et au jeu en fonction de

l'adversaire. L'analyse du jeu adverse se structure autour d'une synthèse des éléments de jeu en lien avec la dimension temporelle (par exemple identifier un atout chez l'adversaire qui est son coup droit utilisé très fréquemment). Quant au jeu en fonction de l'adversaire, il s'agit des actions développées par le joueur lors du duel (par exemple rechercher le déséquilibre, déplacer l'adversaire ou créer de l'incertitude). Nous pouvons illustrer cette compétence dans l'activité tennis de table au travers de l'article de Delisle (2000), dans lequel l'auteur veut apprendre aux élèves à construire une balle favorable en observant le comportement adverse. Dans cet article, l'auteur met en jeu des contenus d'enseignement relatifs à la perception et à la décision : « *Utiliser des informations prélevées sur le placement et le déplacement adverse pour placer une balle gênante. Repérer la balle favorable sur laquelle il sera opportun de passer de l'action de placer à celle de frapper* » (Delisle, 2000, p.53). Dans cet exemple, l'analyse du jeu adverse se centre sur les déplacements et replacements et les actions à développer sont prioritairement le déplacement de l'adversaire et la recherche d'un déséquilibre. C'est également le cas en tennis où nous pouvons prendre l'exemple de l'article de Leveau et al. (1999), au sein duquel les auteurs proposent une situation d'apprentissage pour construire la rupture de l'échange. Dans cette situation, les auteurs demandent aux élèves de choisir trois coups du tennis (les atouts) leur permettant de terminer le point, les autres n'étant pas autorisés. Les compétences associées sont les suivantes : « *Exploiter ou créer la situation favorable pour utiliser un de ses atouts. Gérer le couple continuité / rupture : la contrainte de la situation impose parfois au joueur de maintenir la continuité, ne pouvant pas à ce moment rompre au moyen de l'un de ses trois atouts* » (Leveau et al., 1999, p.45). Nous pouvons remarquer, comme dans le cas du tennis de table, que les connaissances des auteurs sont en lien avec la prise en compte de l'adversaire puisque nous retrouvons des éléments concernant le jeu en fonction de l'adversaire, avec les mots-clés « rupture » ou « continuité » ainsi qu'une analyse du jeu adverse avec le choix des atouts. Dans cette situation typique, les élèves apprennent à analyser le jeu de l'adversaire en fonction des atouts qu'ils ont choisis. Cela leur permet de mettre en relation une manière de conduire le point avec certaines informations prioritaires à prélever chez l'adversaire. De plus, ils apprennent à gérer le couple continuité / rupture en décidant sur chaque balle quelle alternative privilégier. Enfin, dans l'activité badminton, nous retrouvons également la prise en compte de l'adversaire avec l'analyse et l'observation du jeu adverse et le jeu en fonction de l'adversaire. Nous pouvons l'illustrer avec l'article de Weckerlé et Bérard (2007) dans lequel les auteurs incitent les élèves à observer les comportements de leurs adversaires dans certaines situations typiques. C'est le cas notamment au service et au retour de service, deux moments propices à une observation du jeu adverse selon ces auteurs. Leurs propos mettent étroitement en relation l'analyse de l'adversaire et les actions à réaliser : « *Faire différentes formes de service pour voir comment l'adversaire renvoie le volant : service long, service court sur revers ou coup droit, service tendu sur revers ou coup droit... Quels enchaînements de coups effectuer pour prendre l'adversaire en défaut : dominante avant arrière, gauche droite, diagonale, ligne brisée ?* » (Weckerlé & Bérard, 2007, p. 38). Les connaissances sont essentiellement centrées sur le jeu en fonction de l'adversaire à partir d'une observation des caractéristiques de son jeu. L'idée est de trouver des points forts ou faibles chez l'adversaire ou des réponses fréquemment utilisées dans le jeu (ici en retour de service) afin d'instaurer un projet de jeu permettant le gain du point.

#### 4. Construire un projet tactique

La troisième compétence clé renvoie à la construction d'un projet tactique. Les résultats de l'analyse lexicale et catégorielle (Roure, 2013b) montrent que cette compétence est structurée autour de trois registres de connaissances qui sont : (1) construire des voies de jeu, (2) analyser son jeu et (3) viser des zones adverses. La construction de voies de jeu correspond aux différents paramètres tactiques exploitables dans le cadre d'un duel (par exemple, jouer la continuité et la régularité, privilégier la variation des trajectoires ou rechercher la rupture en vitesse). L'analyse de son jeu renvoie à une synthèse des éléments de jeu en lien avec la dimension temporelle (par exemple identifier son profil préférentiel, ou connaître le point faible qui nous fait souvent perdre des points). Enfin viser des zones adverses met en relation des actions à effectuer dans l'espace (par exemple excentrer l'adversaire du centre du terrain, utiliser la diagonale revers ou atteindre le ventre de l'adversaire). Nous pouvons illustrer cette compétence dans l'activité tennis de table avec l'article de Bauer, Grandjean, Racinais et Gauchard (2007) au sein duquel les auteurs proposent un enseignement autour des matchs à thèmes. Dans l'une de leurs propositions, ils expliquent la situation de la « gamelle » où chaque élève place une zone rouge et une zone verte sur la demi-table de l'adversaire. Pendant l'échange, chaque balle qui atterrit dans la zone rouge retire un point à l'adversaire tandis que la zone verte rapporte trois points si le point est terminé avec l'atteinte de cette zone. Cette situation d'apprentissage amène les joueurs à construire des voies de jeu variées (continuité, variation des trajectoires ou rupture), leur permet de viser des zones adverses précises (verte ou rouge) et les aide à mieux connaître leur profil de jeu. L'utilisation des zones sur la demi-table adverse amène véritablement les élèves à se concentrer sur leur projet tactique afin d'éviter à leur adversaire la zone rouge (pour ne pas perdre un point) et maximiser leurs chances d'atteindre la zone verte (pour gagner trois points). Mais dans le même temps, ils doivent résoudre le dilemme de protéger soit la zone rouge, soit la zone verte, d'où l'importance de bien connaître son profil de jeu (par exemple surprotéger son point faible revers si la zone verte se trouve dans la diagonale revers). Cette compétence est également valable dans l'activité tennis si l'on se réfère à l'article de Pizzinato (2000). Dans celui-ci, l'auteur oriente l'activité des élèves vers la construction d'une tactique de jeu en fonction d'un rapport de force : « *Développer l'intelligence tactique de l'élève demande de l'engager dans une démarche de construction du point permettant de finaliser cette intention. Dans ce contexte, créer et utiliser une situation favorable est l'une des compétences essentielles à faire acquérir* » (Pizzinato, 2000, p.50). Dans cet article, l'auteur confronte les élèves à plusieurs situations problèmes afin de faire émerger des projets tactiques en réponse à des rapports de force particuliers. De cette manière, les élèves sont amenés à construire des projets tactiques différenciés (continuité, variation et placement des balles ou rupture) afin de trouver une solution aux problèmes à résoudre au sein de chaque situation d'apprentissage. De plus, l'accent est mis sur l'exploitation de la balle favorable afin que les élèves apprennent à mieux connaître leur profil de jeu face à des situations où ils sont censés terminer le point. Les mêmes connaissances rattachées à la compétence clé « construire un projet tactique » sont également présentes dans l'activité badminton. Nous pouvons l'illustrer au travers de l'article de Laffaye et Papelier (2002) dans

lequel les auteurs développent un paragraphe sur les savoirs décisionnels de l'activité : « *Relatifs à l'acte tactique ils sont une aide à la décision au cours de l'action, selon les opportunités, pour manœuvrer l'adversaire. Il s'agit de ce que l'on nomme parfois la construction du point.... Pour ce faire, il doit décider selon l'alternative continuité (renvoi défensif) ou rupture (relance offensive)* » (Laffaye & Papelier, 2002, p.55). Cette citation met en évidence la construction d'un projet tactique nécessaire pour prendre des décisions dans l'action. La centration sur les savoirs décisionnels met en relation étroite l'analyse de son propre jeu (savoir dans quelles conditions privilégier la continuité et dans quelles autres conditions rechercher la rupture) et la construction de ses deux voies de jeu principales (couple continuité / rupture).

## **5. S'adapter à l'adversaire**

La dernière compétence clé participant à la didactisation des sports de raquette autour de la gestion d'un rapport de force est celle de l'adaptation à l'adversaire. Les connaissances rattachées à cette compétence, selon les résultats de l'analyse lexicale et catégorielle (Roure, 2013b), sont organisées autour de deux éléments : (1) l'état du rapport de force et (2) l'adaptation de sa réflexion en fonction de l'adversaire. L'état du rapport de force se structure autour d'actions caractérisant certains états du rapport de force (par exemple repérer une situation favorable, amener de l'incertitude ou rechercher l'équilibre). Et l'adaptation de sa réflexion en fonction de l'adversaire correspond à la planification opérée par le joueur en prenant en compte les invariants de jeu (par exemple établir un projet de jeu en fonction des invariants repérés chez l'adversaire ou réfléchir aux caractéristiques transversales du jeu adverse). Nous pouvons illustrer ce concept dans l'activité tennis de table en référence à l'article de Bauer, Grandjean et Racinais (2006). Dans celui-ci, les auteurs confrontent les élèves à des systèmes de contrainte particuliers censés se rapprocher des conditions adverses variables d'un élève à l'autre. Dans l'une de leurs situations d'exemples, ils proposent au joueur relanceur de s'adapter à un service coupé effectué par son adversaire dans une des trois zones définies sur sa propre demi-table. Par cet intermédiaire le but des auteurs est que l'élève sache « *se mettre en activité tactique : fait des hypothèses sur les retours à partir de ses propres frappes* ». (Bauer et al., 2006, p.37). Ils visent ainsi une meilleure adaptation des joueurs à des adversaires en particulier. L'adaptation tactique vaut aussi bien pour le serveur que pour le relanceur car l'état du rapport de force varie en fonction de la zone choisie lors du service (courte, longue, excentrée). L'objectif pour le serveur est d'amener de l'incertitude chez le relanceur via le choix de l'une des trois zones, tandis que l'objectif du relanceur est de déséquilibrer le serveur dès son retour pour prendre le contrôle du point. Cette adaptation est également poursuivie en tennis si l'on reprend l'exemple de l'article de Pizzinato (2000), dans lequel l'auteur propose aux joueurs plusieurs thèmes de jeu en jouant sur les types d'incertitudes classiques (temporelle, spatiale et événementielle) afin de favoriser l'adaptation du joueur à un contexte particulier. L'auteur explique cette adaptation à la contrainte de la manière suivante : « *...dans chaque situation, les joueurs sont confrontés alternativement à la contrainte. Les joueurs mettent ainsi en place des stratégies pour pouvoir jouer. Mais la réponse produite par l'un des deux eu égard à la contrainte qu'il subit, le met en grande difficulté pour le reste du déroulement de l'échange* » (Pizzinato, 2000, p.52). Chaque joueur

doit donc s'adapter par rapport à un contexte d'opposition particulier. La confrontation des joueurs à des types d'incertitude différents favorise l'adaptation tactique des joueurs dans la mesure où ils doivent se baser sur la perception de certains invariants dans le jeu afin de pouvoir élaborer une réponse motrice adéquate. Les auteurs publiant sur le badminton véhiculent également ces connaissances relatives à l'adaptation à l'adversaire. Nous pouvons le voir au travers de l'article de Vaufreydaz (2000) au sein duquel l'auteur vise l'appropriation de compétences tactiques et stratégiques chez les élèves par l'intermédiaire de la recherche d'une adaptation à l'adversaire. Pour cela, leurs actions s'inscrivent au cours d'un ou plusieurs matchs : « *Maintenir ou changer une stratégie de gain de points en fonction des réactions de l'adversaire ou de l'évolution de la marque* » (Vaufreydaz, 2000, p.24). Cette compétence visée reflète la volonté de l'auteur d'axer son enseignement sur une adaptation des projets de gain du point à plusieurs adversaires en fonction de l'évolution des conditions du match. La variété des états du rapport de force au cours d'un match, et plus particulièrement le rapport de force lié à l'évolution du score (être confortablement en tête ou avoir plusieurs points de retard) sont propices à l'adaptation tactique chez les élèves. L'objectif est ainsi d'être capable de modifier ses projets de jeu en fonction du score mais aussi en fonction des réactions des adversaires dans ces mêmes situations. Par exemple, opter pour une tactique plus offensive lorsque l'on a plusieurs points d'avance si l'on sait que l'adversaire va privilégier un jeu plus sécuritaire pour tenter de revenir au score.

## **6. Quel avenir pour la didactisation des sports de raquette ?**

La mise en lumière de la nature et de la structuration des savoirs scolaires des sports de raquette, par l'intermédiaire d'une approche épistémologique (Roure, 2013b), nous permet d'accéder aux principes d'intelligibilité de ces savoirs (Develay, 1992) et au sens culturel de ces activités (Develay, 2000). Le regard réflexif et distancié porté sur les savoirs scolaires supports de l'enseignement des sports de raquette permet aux enseignants d'EPS de connaître l'architecture de ce qu'ils enseignent (Mascret & Dhellemmes, 2011). En ce sens, le professeur d'EPS apparaît mieux armé face aux possibles changements touchant l'enseignement des sports de raquette à l'avenir.

Étant donné que la didactisation des sports de raquette en EPS est relativement stable depuis maintenant une trentaine d'années, nous voudrions offrir au lecteur une perspective d'évolution envisageable pour des savoirs scolaires renouvelés. Nous pensons que les sports de raquette pourraient évoluer vers la gestion d'un rapport de force stratégique dans une logique d'enrichissement du rapport de force tactique. Ces APS ne seraient alors plus considérées comme un lieu où deux systèmes tactiques s'affrontent mais comme un espace d'opposition de deux schémas stratégiques. Nous basculerions ainsi dans un niveau d'ordre supérieur étant donné que les choix stratégiques interviennent dans la mise en place de différentes tactiques de jeu sur une période plus longue. Nous pourrions alors envisager que l'enseignement des sports de raquette s'orienterait vers la gestion de plusieurs matchs avec la mise en place d'observations des futurs adversaires et la systématisation des analyses stratégiques d'avant-match. L'enjeu serait d'être capable de gérer favorablement ses projets stratégiques sur la durée d'un tournoi ou de plusieurs rencontres. Face à ces probables changements, le type d'élève à former évoluerait vers un élève « stratège » dans la mesure où



celui-ci devrait gérer son potentiel tactique et stratégique au cours des rencontres successives avec des adversaires différents. En d'autres termes, le futur joueur de sport de raquette devra être capable de cacher ses faiblesses dans le même temps qu'il essayera de maximiser l'utilisation de ses points forts. Cette évolution nécessiterait également de sa part, une nouvelle capacité d'analyse centrée sur la valeur relative des points afin de cerner correctement les enjeux relatifs aux différents moments des oppositions. Ainsi, les débuts de sets ou les premiers points d'un jeu ne doivent pas être abordés de la même façon que les balles de jeu ou les fins de sets. Dans le même registre, nous pouvons prendre l'illustration de la valeur du point à « 30 – 30 » au tennis. Souvent considéré comme anodin, ce point est particulièrement important dans la mesure où il influence fortement les chances de remporter le jeu pour les deux joueurs (Roure, 2014). Dans cette situation particulière, le vainqueur du point n'a plus qu'un autre point à marquer pour empocher le jeu, alors que son adversaire se retrouve à trois points de ce dernier. Ce phénomène est dû au système de comptage utilisé en tennis qui impose deux points d'écart entre les joueurs pour gagner le jeu, lorsque ceux-ci se retrouvent à « égalité » ou « 40 – 40 ». La prise en compte de cette spécificité du système de score permet d'augmenter de manière relative la valeur du point à « 30-30 » puisque le gain de celui-ci rapproche non seulement le joueur de la marque d'un jeu mais éloigne dans le même temps l'adversaire d'un autre point (Roure, 2014). Notre futur joueur « stratège » aura ainsi tout intérêt à adapter ses schémas stratégiques et tactiques en fonction de la valeur relative des points. Enfin, l'évolution que nous dressons serait également influencée par l'engouement croissant autour de l'approche par compétences en EPS (Delignières, 2009, 2014). A ce niveau, il est envisageable de penser que l'approche par compétences continuera sa progression et demandera ainsi toujours plus d'adaptabilité des élèves à leurs environnements. Les compétences recherchées chez les élèves s'axeront en direction de leurs dimensions stratégiques. Les apprentissages prédominants seront certainement proches de la gestion de ses capacités stratégiques et sur leur utilisation dans des contextes adéquats. Autrement dit, l'enjeu sera d'être capable de former des élèves à la gestion de leurs ressources et à l'emploi de celles-ci lorsqu'elles s'avèrent déterminantes.

## **Bibliographie**

Amade-Escot, C., Garnier, A. & Monnier, N. (2007). La dynamique contractuelle du processus didactique, In C. Amade-Escot (Ed.), *Le didactique* (pp. 31-48). Paris : Revue EPS.

Astolfi, J-P., & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.

Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu* (9<sup>e</sup> édition). Paris: PUF.

Bats, C. (1995). Savoirs à enseigner et tâches d'apprentissage. *Revue EPS*, 255, 80-83.

Bauer, T., Grandjean, L., & Racinais, X. (2006). Le panier de balles : un outil au service des apprentissages. *Revue EPS*, 320, 33-37.

Bauer, T., Grandjean, L., Racinais, X., & Gauchard, P. (2007). Les matchs à thème : entre révélation et résolution de problèmes. *Revue EPS*, 328, 19-24.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 35-115.

Delignières, D. (2009). *Complexité et compétences. Un itinéraire en éducation physique*. Paris : Revue EPS.

Delignières, D. (2014). Vers une pédagogie des compétences : apprendre à gérer la complexité. In M. Quidu (Ed.), *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS* (pp. 478-489). Paris : L'Harmattan.

Delisle, H. (2000). Construire une balle favorable en observant le comportement adverse. *Revue EPS*, 283, 53-55.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.

Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue française de pédagogie*, 120, 59-66.

Develay, M. (2000). *Comment faire découvrir le sens des études à travers les compétences ?*. Actes du 20e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Laval, 7-9 juin.

Kalampalikis, N., & Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 66, 15-24.

Laffaye, G., & Papelier, G. (2002). Compétences attendues et composante culturelle. *Revue EPS*, 294, 55-59.

Leveau, C., Louis, E., & Sève, C. (1999). De l'échange à la construction de la rupture. *Revue EPS*, 277, 43-45.

Mascret, N., & Dhellemmes, R. (2011). Culture sportive et culture scolaire des APSA. In M. Travert & N. Mascret (Eds), *La culture sportive* (pp. 99-116). Paris : EP&S.

Pizzinato, A. (1993). Le rapport de force. *Revue EPS*, 242, 68-71.

Pizzinato, A. (2000). Développer une intelligence tactique dans un rapport de force. *Revue EPS*, 285, 50-52.

Roure, C. (2013a). Le métier de professeur d'EPS et l'épistémologie des savoirs scolaires. In J. Fuchs & Co (Eds), *Enseignant d'EPS : un métier en mutation* (pp. 157-166). Paris : EP&S.

Roure, C. (2013b). Epistémologie des savoirs scolaires et sens culturel des activités physiques et sportives. *Carrefours de l'Education*, 35, 163-178.

Roure, C. (2014). What are the key points to win in tennis? *ITF Coaching & sport science review*, 64, 14-15.

Roure, C. (2015). Analyse des phénomènes transpositifs dans l'enseignement du badminton à partir d'un programme épistémologique centré sur les curricula potentiels. *eJRIEPS*, 35, 38-59.

Terral, P. (2003). La question de la construction des savoirs au sein de la communauté éducation physique et sportive. *Revue STAPS*, 62(3), 75-88.

Terrisse, A. (2003). Prise en compte du sujet et recherches en didactique des sports de combat : bilan et perspectives. *Science & Motricité*, 50(3), 55-79.

Vaufreydaz, C. (2000). Nouveaux programmes classe de seconde : exemple d'application en badminton. *Revue EPS*, 281, 23-25.

Weckerlé, J.C., & Bérard, P. (2007). Approche par compétences en badminton. *Revue EPS*, 324, 36-39.