

Mots clés : activités de raquettes - logique interne - conceptions - progrès des élèves - EPS

Jérôme VISIOLI [jerome.visioli@uhb.fr](mailto:jerome.visioli@uhb.fr) et Oriane PETIOT [oriane.petiot@uhb.fr](mailto:oriane.petiot@uhb.fr),  
Enseignants agrégés d'EPS, UFR STAPS Université Rennes 2, Campus La Harpe, Rennes

# De la logique interne des activités de raquettes au progrès des élèves en EPS

## 1. Logique de l'APSA et logique de l'élève en EPS

Les récents programmes de l'EPS au collège (2015) donnent une importante autonomie aux enseignants dans leurs choix didactiques et pédagogiques, notamment en ne formulant plus de compétences attendues dans chaque APSA, à l'instar des programmes précédents (2008). Il s'agit davantage pour les enseignants de construire eux-mêmes un projet d'intervention pour les élèves, adapté « à la réalité et à la diversité des collègues et de leurs publics »<sup>1</sup>. Dans le même esprit, les candidats aux concours du CAPEPS et de l'agrégation d'EPS sont amenés à prendre en compte de plus en plus d'éléments de contexte dans leurs propositions de leçon, à travers le dossier d'établissement et la vidéo de l'activité des élèves.

Ce mouvement vers une plus grande « professionnalisation du métier d'enseignant »<sup>2</sup> n'est néanmoins possible qu'à la condition d'avoir compris et intégré certains points de repères susceptibles de fonder et de justifier ses choix. D'ailleurs, malgré les évolutions des concours qui

valorisent de plus en plus une « entrée élève », les jurés sont souvent frappés par les difficultés des candidats à témoigner d'une maîtrise des fondamentaux de l'APSA. Cette maîtrise est d'autant plus difficile qu'un enseignant d'EPS ne peut être spécialiste de toutes les APSA qu'il propose à ses élèves<sup>3</sup>. Or, nous sommes d'avis que comprendre la logique interne de l'APSA enseignée est un prérequis essentiel pour penser le progrès des élèves.

Selon Parlebas, la logique interne d'une APSA désigne le « système des traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'il entraîne dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante »<sup>4</sup>. Elle se manifeste dans les prescriptions du code de jeu qui induisent des comportements corporels précis, tout en laissant certains espaces de créativité et d'innovation au pratiquant. Parmi les APSA enseignées en EPS, certaines sont regroupées dans la Compétence Propre n° 4 (2009, 2010) ou le champ d'apprentissage n° 4 (2015). Il s'agit des

activités d'opposition, qui regroupent notamment les APSA collectives, de combat ou de raquettes. Concernant ces dernières, ce sont le badminton et le tennis de table qui sont les plus couramment enseignées en EPS. Elles reposent sur une même logique interne mais ont des caractéristiques règlementaires spécifiques qui suscitent de la part du pratiquant une adaptation technico-tactique à la fois transversale et spécifique.

L'objectif de cet article est de définir la logique interne des APSA de raquettes pour en extraire des principes permettant de penser le progrès des élèves en EPS. Plus précisément, il s'agit dans un premier temps de caractériser les trois notions participant de la logique interne des APSA de raquettes. Dans un second temps, nous discutons des conceptions de l'enseignement associées à la prise en compte de leur logique interne. Enfin, un troisième temps est consacré à définir le progrès des élèves à l'aune de ces trois notions, par une illustration en badminton.

## 2. La logique interne des APSA de raquettes : de quoi parle-t-on ?

La logique interne des APSA de raquettes peut être modélisée à partir de trois notions principales : la dialectique continuité / rupture, la pression temporelle et la création d'incertitudes.

### 2.1. La dialectique continuité / rupture

Les activités de raquettes reposent sur un rapport de force entre deux ou quatre adversaires, selon qu'il s'agisse d'une opposition en simple ou en double. Dans ce cadre, Pain<sup>5</sup> considère la dialectique continuité / rupture comme déterminant la nature profonde de ce groupement d'APSA : dans un « modèle systémique », cette double relation « indissociable, simultanée et permanente » contient à l'intérieur d'elle-même, de manière condensée et originelle, « l'essence même de l'activité à déployer dans le jeu ». Autrement dit, le bon joueur cherche constamment dans l'inten-

tion et l'action à rompre la continuité du jeu de l'adversaire tout en renforçant simultanément la continuité de ses propres actions :

- La recherche de « continuité » correspond à l'intention de réaliser une frappe avec comme projet de maintenir les échanges, sous-tendant une préoccupation plutôt défensive et sécuritaire. Le rapport de force est souvent défavorable.
- La recherche de « rupture » consiste à réaliser une frappe pour déséquilibrer l'adversaire, avec une intention plutôt offensive et potentiellement risquée. Le rapport de force est ici le plus souvent favorable.

### 2.2. La pression temporelle

Pour se situer dans cette dialectique continuité / rupture, il est nécessaire de prendre en compte l'évolution de la pression temporelle en cours

d'échange. Selon Leveau<sup>6</sup>, elle correspond au rapport entre le temps disponible effectif et le temps requis pour réaliser une action :

- Le temps disponible effectif est la somme du temps accordé à l'adversaire et du temps accordé par l'adversaire. Il renvoie donc notamment à des dimensions tactiques, c'est-à-dire à l'ensemble des choix de production de trajectoire effectués par le joueur au cours du match (direction, forme, longueur)<sup>7</sup>.
- Le temps requis est la somme du temps de mouvements anticipatoires, du temps de réaction et du temps de réponse motrice.

Ainsi, le joueur doit apprendre progressivement à faire des choix se positionnant au sein de la dialectique continuité / rupture, en fonction de la perception de l'état de la pression temporelle, et dans l'optique de produire un effet sur l'évolution de cette pression temporelle.

## 2.3. La création d'incertitudes

Afin d'influer sur la pression temporelle, dans le sens de la continuité ou de la rupture, le joueur cherche à créer de l'incertitude vis-à-vis de l'adversaire, et simultanément à gagner en certitude dans la lecture de l'activité de l'adversaire. Les jeux sportifs sont en effet porteurs d'une propriété d'imprévisibilité associée au comportement d'autrui, à ses capacités de décision, de changement et d'improvisation<sup>8</sup>. Par une augmentation des possibilités technico-tactique du joueur, il est possible de générer une « *augmentation considérable de l'incertitude pour l'adversaire* » afin de « *provoquer chez lui un état de crise momentanée qui désorganise partiellement l'analyse et implique des désorganisations sur le plan moteur* »<sup>9</sup>.

Plusieurs types d'incertitudes peuvent être générés, sachant qu'elles s'enrichissent mutuellement au fur et à mesure de l'élévation du niveau de jeu :

- L'incertitude spatiale consiste à surprendre l'adversaire en diversifiant la direction des trajectoires dans l'espace de terrain adverse, en termes de latéralité et de profondeur.
- L'incertitude temporelle consiste à varier le rythme des échanges, en accélérant le jeu (prendre le mobile tôt dans son propre terrain, réaliser des trajectoires descendantes et puissantes) ou en ralentissant le jeu (prendre le mobile tardivement, réaliser des trajectoires ascendantes, avec plus ou moins de consistance).
- L'incertitude événementielle consiste à réaliser un coup auquel l'adversaire ne s'attend pas. Le joueur peut notamment masquer sa frappe (en adoptant une organisation motrice identique pour différents coups) ou feinter (en donnant volontairement une fausse information à l'adversaire).

## 2.4. Modélisation de la logique interne des APSA de raquettes

L'articulation de ces trois notions nous permet d'obtenir une modélisation de la logique interne des activités de raquettes (Figure 1).

Les trois notions présentées sont ainsi intimement imbriquées et agissent différemment en fonction du rapport de force entre les joueurs, qui fluctue tant au cours d'un échange qu'à l'échelle plus globale de l'histoire de match<sup>10</sup> :

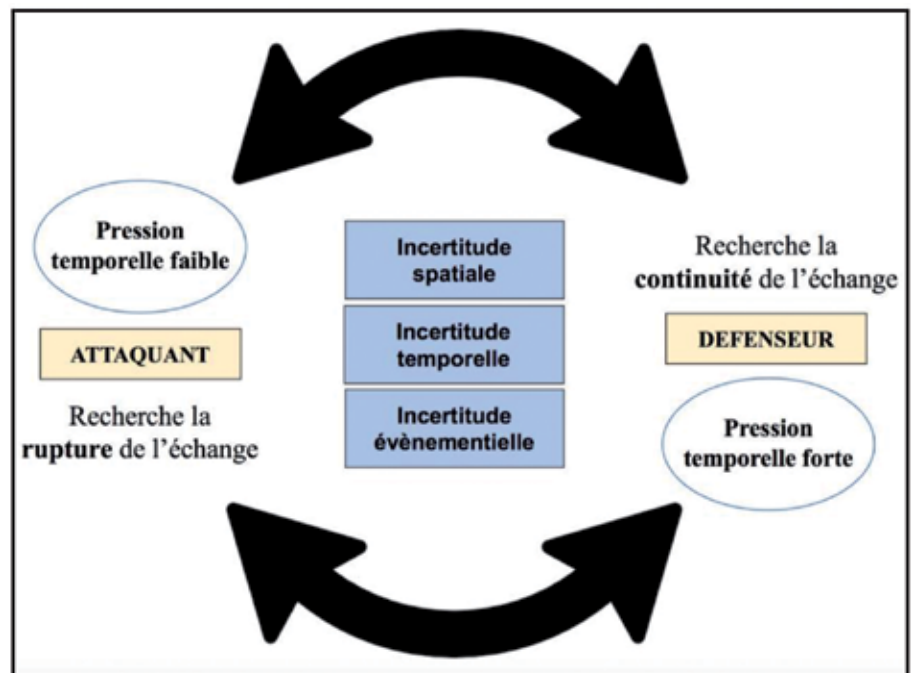
- En cas de rapport de force favorable, le joueur se situe du côté de la rupture. Il fait en sorte que la pression temporelle de l'adversaire soit supérieure à la sienne, notamment au moyen de la création d'incertitudes spatiale, temporelle et/ou événementielle.
- En cas de rapport de force défavorable, le joueur cherche à maintenir une continuité des échanges. Sa pression temporelle est supé-

rieure à celle de l'adversaire. Il joue donc sur les incertitudes, dans la mesure du possible, pour survivre dans l'échange voire inverser le rapport de force.

A noter que les joueurs adoptent bien souvent des styles de jeu préférentiels, plus ou moins orientés vers la continuité ou la rupture. En badminton par exemple, il faut distinguer le style « *attaquant placeur* » de celui « *d'attaquant fonceur* » d'une part, et le style « *défenseur prudent* » de celui de « *défenseur opportuniste* » d'autre part<sup>11</sup>.

Finalement, cette modélisation constitue un outil de pratique réflexive, pour le pratiquant comme pour l'intervenant. Premièrement, elle permet d'alimenter les questionnements autour des conceptions de l'enseignement des APSA de raquettes et de la construction des leçons. Deuxièmement, elle permet de penser le progrès des élèves en EPS, en termes d'observation et d'interprétation de l'activité, ainsi que dans le choix d'axes de travail.

Figure 1 : Modélisation de la logique interne des APSA de raquettes



# 3. Une prise en compte croissante de la logique interne des APSA de raquettes dans les conceptions de l'enseignement

## 3.1. Retour sur l'évolution des conceptions de l'enseignement

Dans une perspective historique des techniques, Roure<sup>12</sup> a analysé les conceptions de l'enseignement des APSA de raquettes à travers les articles publiés dans la Revue EPS de 1963

à 2011. Il souligne un glissement de l'analyse des formes gestuelles vers l'analyse des processus internes impliqués, associé à une transformation du rôle de l'enseignant. Ce dernier est passé d'un correcteur de techniques avec un guidage fort des élèves, à un médiateur expert en aménagement du milieu avec un guidage faible à moyen des élèves. Plus précisément, entre 1963 et 1984, 69 articles sur 72 (portant essentiellement sur le tennis) proposent une focale sur la tech-

nique comme « produit », alors qu'entre 1993 et 2011, 59 articles sur 64 (portant principalement sur le tennis de table et le badminton) abordent la technique comme un « processus ». Au final, ce travail souligne le passage d'une conception « techniciste » décontextualisée de la logique interne des activités de raquettes au profit d'une plus grande contextualisation des contenus techniques.

Nous retrouvons cette prise en compte grandissante des éléments de la logique interne dans un article professionnel centré sur le badminton<sup>13</sup> :

- De 1970 à 1980, le badminton ne représente qu'une part infime de la programmation en EPS. Le modèle de l'apprentissage utilisé repose sur une conception behavioriste : pédagogie transmissive et contrôlante, explication et démonstration de la « bonne » technique, situations décontextualisées de la logique interne ;
- De 1880 à 1990, le badminton est davantage enseigné, avec une coloration « cognitiviste » : l'élève progresse en réfléchissant grâce à l'exploitation par l'enseignant des contraintes de la tâche (temps, espace, environnement...), afin de construire des principes ou des règles d'action. Cependant, malgré l'intégration croissante d'alternatives, ces « situations problème » correspondent encore à des formes de pratique décontextualisées de la logique interne.
- De 1990 à nos jours, le badminton est devenu l'une des APSA les plus enseignées en EPS. En lien avec le développement des sciences de la complexité, l'élève développe des compétences dans l'interaction avec un environnement physique et humain contextualisé. L'utilisation de matchs à thèmes est valorisée afin d'articuler jeu et apprentissage, acquisitions techniques et tactiques, en conservant la richesse de la logique interne de l'APSA.

### 3.2. La permanence d'une diversité de conceptions de l'enseignement

Malgré ces évolutions, force est de constater la permanence d'une diversité de conceptions de l'enseignement des APSA de raquettes, prenant plus ou moins en compte les éléments de la logique interne. Elles se situent plus globalement dans un continuum entre deux conceptions opposées de l'enseignement<sup>14</sup> :

- Dans une conception « ancienne », les situations d'apprentissage sont organisées du simple au complexe, de la coopération à l'opposition, de la technique à la tactique. Les situations « techniques » sont privilégiées et réalisées de manière décontextualisée des caractéristiques de la logique interne, c'est-à-dire sans ancrage dans des enjeux de continuité / rupture, de gestion de la pression temporelle, de création d'incertitude. Les situations de match arrivent tardivement dans la leçon, car la complexité est envisagée comme un obstacle. Il est valorisé de partir d'un travail analytique (situations type « shadows », « multi-volants », « volant continu », « routines »...) pour tendre progressivement vers du jeu global. La focale de l'intervenant est souvent portée sur les ressources biomécaniques et énergétiques.
- Dans une conception « moderne », il s'agit de travailler à conserver en permanence une certaine complexité liée aux caractéristiques de la logique interne, en basculant régulièrement de la coopération à l'opposition, en articulant le travail technique et tactique dans un même temps et dans un même lieu. Il s'agit de privilégier un enseignement par « match à thème », susceptibles d'endosser les fonctions de situation de référence, de situations problème, de situations de remédiation.

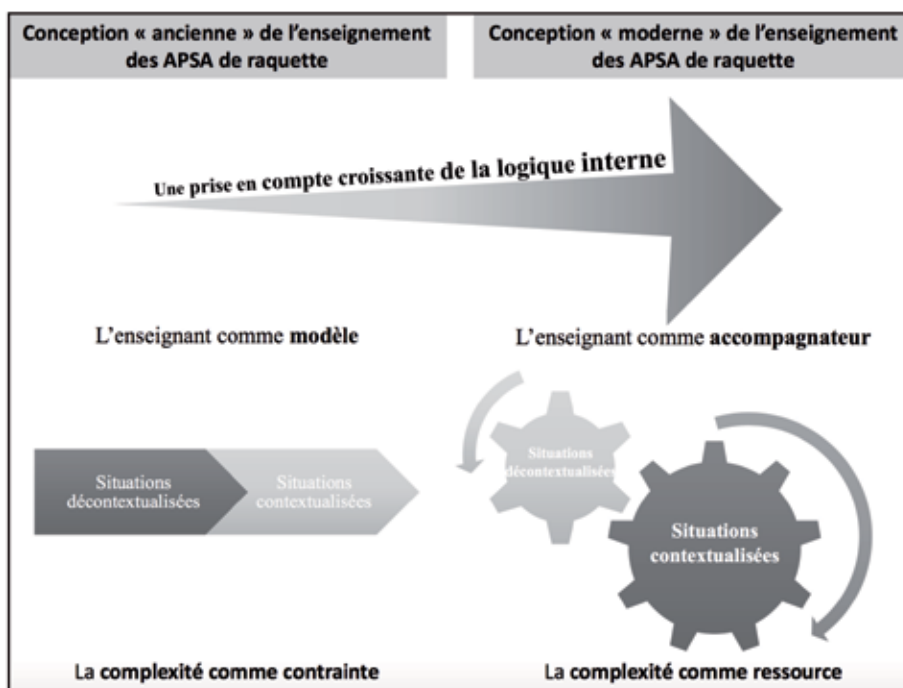
La complexité est plutôt envisagée comme une ressource. En particulier, « l'enseignant d'EPS, comme l'entraîneur, doit procéder à une démythification de la notion de précision qui, poussée à son extrême, entraîne un véritable éclatement de la conduite motrice et une perte de sens des actions dont elle est le reflet »<sup>15</sup>. L'intervenant envisage l'activité de manière systémique, dans toutes ses composantes (ressources perceptivo-décisionnelles, affectives, mécaniques, énergétiques), avec une entrée par l'intention de jeu et le projet tactique.

### 3.3. Penser la leçon d'EPS en incluant la logique interne des APSA de raquettes

La permanence des débats concernant les conceptions de l'enseignement s'écartant plus ou moins de la logique interne a des conséquences sur la manière de penser concrètement la leçon d'EPS. De manière générale, la plupart des auteurs actuels préconisent de proposer au maximum des leçons d'EPS contextualisées, s'inscrivant dans la logique interne des APSA de raquettes. Dieu<sup>16</sup> affirme en effet qu'à l'école, « les propositions pédagogiques qui consistent en une simple augmentation de la quantité de mouvement du joueur devraient être abandonnées au profit de stratégies d'intervention plus responsables qui visent à aménager le milieu dans le sens de la mobilisation du sujet ».

Par exemple, Leveau<sup>17</sup> apporte un point de vue critique sur les débuts de leçon de badminton trop décontextualisés. L'attrait des élèves pour la manipulation immédiate de la raquette et du volant permet d'entrer de manière directe dans l'activité, sans passer par un temps d'échauffement sans raquette. Cette entrée permet d'allonger le temps de manipulation de la raquette et du volant. Il nous semble que la logique peut même être poussée jusqu'à la proposition de matchs à thème dès le début de la leçon, essentiellement dans la zone située entre la ligne de service et le filet. Les joueurs sont d'emblée confrontés aux caractéristiques de la logique interne dans le cadre d'une opposition en contre-amorti, mais l'espace de jeu réduit permet de respecter la nécessaire progressivité de l'intensité associé à l'échauffement. L'intervenant peut poursuivre avec un match à thème en zone médiane, puis sur toute la profondeur du terrain, de manière à articuler travail technico-tactique aux différents endroits du terrain et à respecter la progressivité de l'échauffement.

Figure 2 : Evolution des conceptions de l'enseignement des APSA de raquettes



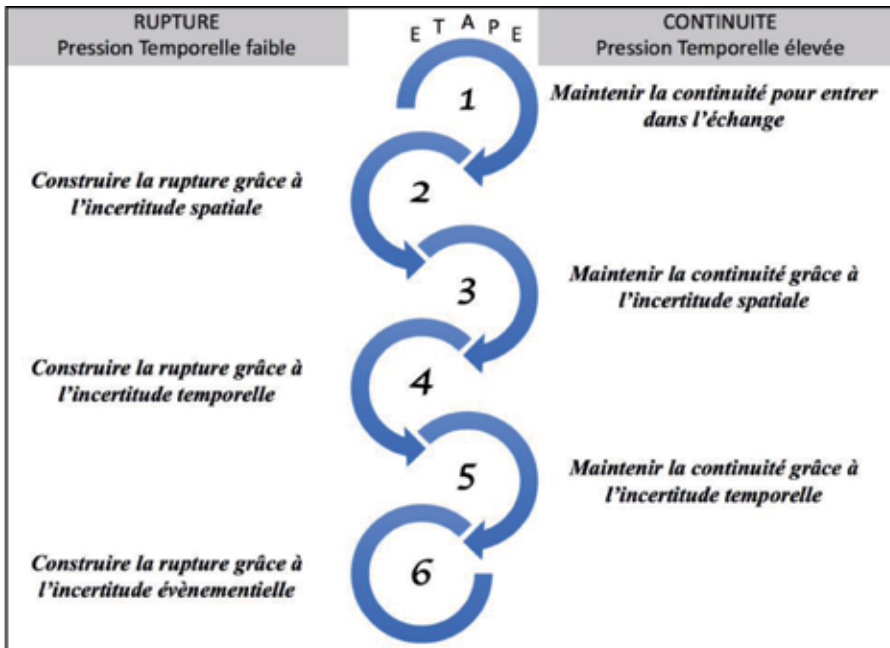
Malgré tout, au sein d'une leçon d'APSA de raquettes, l'enseignant gagne à favoriser un va-et-vient entre des situations plus ou moins ancrées dans la logique interne. Il s'agit de s'inscrire dans une logique d'articulation circulaire

entre situation de référence respectant la logique interne de l'APSA et participant d'une mise en projet de l'élève, et des situations d'apprentissage complémentaires, souvent plus distancées de la logique interne. La maîtrise de cette dyna-

mique nécessite une activité pertinente d'observation, d'évaluation et de régulation, notamment en lien avec la gestion du couple satisfaction / insatisfaction chez l'élève.

## 4. Penser le progrès de l'élève en EPS : un exemple en badminton

Figure 3 : Modélisation des étapes de progrès en badminton



La modélisation des trois notions de la logique interne des APSA de raquettes (dialectique continuité/rupture, pression temporelle et création d'incertitudes) constitue un levier pour penser le progrès des élèves de la 6<sup>ème</sup> à la terminale. Pour chaque étape, nous cherchons à montrer qu'elle permet d'orienter l'observation et l'interprétation de l'activité des élèves, à partir des ressources prioritaires mobilisées. Dans un souci d'illustration, nous évoquons des situations d'apprentissage détaillées dans le cadre de réflexions précédentes portant sur les « matchs à thème »<sup>18</sup> et les « situations techniques »<sup>19</sup>.

### 4.1. Première étape : maintenir la continuité pour entrer dans l'échange

L'élève débutant se caractérise par une absence de continuité des échanges. Ses difficultés à rencontrer le volant avec la raquette, son attitude apparemment passive et immobile au centre du terrain, son orientation de face par rapport au filet, ses frappes hautes devant soi etc. impliquent un nombre très élevé de fautes directes. Sous pression temporelle permanente, il n'a pas d'autre intention que de maintenir le volant en l'air et de « survivre » dans l'échange. L'incertitude porte sur la capacité de l'élève à créer régulièrement la rencontre avec le volant.

Les obstacles rencontrés sont principalement perceptivo-moteurs. Le débutant situe le volant par rapport à son corps et pour ce faire, facilite son activité par une stabilité la plus grande possible : appuis collés au sol, axe vertical du corps figé... Pris par ses émotions et son attitude réactive, il doit à chaque fois réinventer un geste nouveau. Il est nécessaire de modifier ses « fonctions de localisation des objets dans l'espace », de favoriser le passage d'une organisation « corps référent » à une coordination « corps référé », de telle manière à construire une « mise à distance » permettant de réussir régulièrement la rencontre avec le mobile<sup>20</sup>.

Il s'agit alors pour l'enseignant d'articuler des situations techniques (notamment les différents jeux de records d'échange) et une initiation à des matchs à thème (par exemple « le marathon » consistant à élever la valeur de l'échange à chaque frappe avant de pouvoir basculer dans la rupture).

### 4.2. Deuxième étape : construire la rupture grâce à l'incertitude spatiale

Après une étape initiale durant laquelle l'élève découvre l'APSA, son jeu gagne en continuité. Il se caractérise alors par la recherche d'un alignement œil/raquette/volant, des frappes à

l'amble, un geste de piston/poussé, et surtout des trajectoires essentiellement centrales et en « cloche », témoignant de difficultés à créer de l'incertitude, à s'engager dans une logique de rupture afin d'amplifier la pression temporelle sur l'adversaire.

Les obstacles rencontrés sont principalement liés aux ressources cognitivo-motrices. En référence au curriculum conatif en badminton<sup>21</sup>, il s'agit de passer d'une étape structurale (renvoyer de l'autre côté du filet) à une étape fonctionnelle (diriger le volant dans l'espace libre). Le travail d'un projet tactique autour de la création d'incertitudes spatiales semble pertinent. Alors que le ciblage de l'objet d'enseignement sur la rupture en profondeur est à valoriser<sup>22</sup>, l'élève ne dispose pas encore de coups puissants permettant de déplacer l'adversaire dans la profondeur du terrain. En badminton, il s'agit de se positionner en rotation centrale, de manière à augmenter les vitesses angulaires de chacune des articulations, ce qui permet une accélération continue du mouvement (depuis la poussée de la cheville droite, pour un droitier, jusqu'à l'impact raquette/volant).

L'enseignant gagne alors à articuler des matchs à thème (notamment autour de toutes les variantes possibles concernant des cibles à atteindre) et des situations techniques plus précises (par exemple la situation de gagne-terrain consistant en un duel en dégagé).

### 4.3. Troisième étape : maintenir la continuité grâce à l'incertitude spatiale

Lorsqu'il se retrouve en situation défavorable, sous pression temporelle, le joueur se situe dans une logique de « sauvetage ». Très souvent, on observe alors des comportements d'abandon, avec un arrêt brutal des efforts de déplacements et un joueur qui se redresse en termes d'attitude. Parfois, le joueur tente une prise de risque désespérée, ce qui débouche le plus souvent sur une faute directe.

Les obstacles rencontrés sont notamment liés aux ressources cognitives. Premièrement, il ne dispose pas de projet tactique permettant de maintenir la continuité en situation défavorable, autour de l'intention de se donner du temps, en variant la direction des trajectoires (notamment repousser l'adversaire en jouant long et haut,



rechercher le revers adverse). Deuxièmement, d'un point de vue perceptif, il rencontre des difficultés à percevoir l'évolution de la pression temporelle, à se situer en cours d'échange au sein de la dialectique continuité/rupture. Au niveau moteur, ces difficultés s'ajoutent à celle de ne pas maîtriser suffisamment les coups susceptibles de se sortir d'une situation difficile (lob et dégagé défensif...).

Pour y remédier, il semble intéressant de proposer des situations de matchs à thème valorisant le rôle de défenseur (par exemple match à handicap pour l'un des deux adversaires qui ne peut réaliser que des trajectoires ascendantes) et des situations plus précises (notamment une situation consistant à remettre tous les volants dans le terrain adverse pendant une minute, avec des zones-cibles à atteindre).

#### 4.4. Quatrième étape : construire la rupture grâce à l'incertitude temporelle

A cette étape, deux cas de figure apparaissent dans l'activité du joueur. D'une part, certains joueurs sont capables de jouer sur les incertitudes spatiales, mais sans amener de variations temporelles permettant d'amplifier la recherche de rupture. D'autre part, certains joueurs construisent progressivement la rupture à l'aide du smash pour créer des trajectoires plus tendues et descendantes, mettant l'adversaire sous pression temporelle accrue. Toutefois, ils font beaucoup de fautes liées à des prises de risque excessives dans des conditions souvent défavorables.

A ce stade, trois types de ressources nous semblent principalement influencer sur l'activité du joueur. D'un point de vue perceptif, l'élève n'est pas en mesure de reconnaître une situation favorable au smash, caractérisé par une pression temporelle forte sur l'adversaire et plus faible sur soi<sup>23</sup>. D'un point de vue conatif, il s'agit de se situer entre l'étape technique (placer un coup gagnant) et l'étape contextuelle (enchaîner les actions) en articulant jeu placé et jeu frappé. D'un point de vue biomécanique, le joueur peine à frapper les volants suffisamment haut et/ou tôt, et à relâcher les degrés de liberté des arti-

culations afin de réussir à accélérer le volant. En badminton, 80% de la vitesse gestuelle sont produits à partir des articulations du haut du corps, en particulier celles du bras (pronation de l'avant-bras)<sup>24</sup>.

Il semble alors intéressant d'alterner des situations de matchs à thème (par exemple le « banco »<sup>25</sup>) et des situations plus précises (notamment un travail du smash en opposition conciliante).

#### 4.5. Cinquième étape : maintenir la continuité grâce à l'incertitude temporelle

Face à un adversaire capable de le mettre sous pression temporelle à l'aide d'incertitudes spatiales et temporelles, le joueur ne peut plus se contenter de jouer en continuité car l'issue des points se conclue souvent en sa défaveur. On observe un enrichissement des projets tactiques en attaque, alternant entre un jeu placé et un jeu frappé. L'activité du joueur en situation défensive se limite par contre à l'intention de jouer haut et profond pour réduire la pression temporelle, mais ne varie pas en termes de rythme.

Les ressources à transformer sont principalement cognitivo-motrices. D'une part, l'élève n'a pas nécessairement connaissance d'un projet tactique de « défenseur opportuniste » basé notamment sur la recherche de contre-attaque par l'intermédiaire d'incertitudes temporelles grâce à des trajectoires tendues augmentant la pression sur l'adversaire. Il s'agit de percevoir la configuration favorable pour passer de la logique de continuité à la logique de rupture. D'autre part, la technique du drive, consistant à se positionner à mi-court face au filet, très bas sur les appuis, raquette devant soi, n'est pas suffisamment maîtrisée.

A nouveau, il semble intéressant d'alterner des situations de matchs à thème (notamment jeu sur zone médiane uniquement, en demi-terrain, avec valorisation de trajectoires entre le filet et un sur-filet et touchant le corps de l'adversaire)

et des situations plus précises (par ex. de la coopération au duel en drive, avec des volants en plume sur le filet à faire tomber).

#### 4.6. Sixième étape : construire la rupture grâce à l'incertitude événementielle

Le joueur crée de l'incertitude spatiale et temporelle mais peine à maîtriser la création d'incertitudes événementielles. Pourtant, créer la rupture implique à ce stade de construire mentalement et corporellement la dissimulation, le masquage ou le brouillage de l'information<sup>26</sup>. Il s'agit notamment, dans une logique de rupture, de fixer l'adversaire, de feinter ou masquer la réalisation du coup à venir en retardant le moment de frappe. La conséquence est de créer un temps d'hésitation et de retard chez l'adversaire, pour augmenter sa pression temporelle.

D'un point de vue cognitif, le joueur n'a pas encore connaissance des projets tactiques permettant d'exploiter l'incertitude événementielle : fixer spatialement l'adversaire en jouant plusieurs fois au même endroit, utiliser la même préparation pour masquer le coup, retarder l'impact volant-raquette pour retarder le geste, ou donner volontairement une fausse information pour feinter. D'un point de vue conatif, nous sommes à la croisée de l'étape contextuelle (enchaîner les actions) et de l'étape d'expertise (imposer son style de jeu). D'un point de vue moteur, il connaît des difficultés à adopter la même préparation pour différents coups, que ce soit dans une position en frappe main haute (dégagé, amorti, smatch) ou en frappe main basse (contre-amorti, lob). Les situations de fixation ou de feinte se soldent souvent par une faute directe.

L'enseignant peut alors alterner des situations de matchs à thème (par ex. attribuer des points pour les points marqués sans que le volant soit touché, après un contre-pied réussi) et des situations plus précises (par ex. surprendre l'adversaire à partir de la réalisation initiale d'une routine, situation d'opposition conciliante consistant à masquer au maximum son geste en situation favorable).

## 5. Conclusion

L'objectif de cet article était d'aider à la compréhension des caractéristiques fondatrices de la logique interne des APSA de raquettes, mais aussi d'en souligner les incidences concrètes pour penser le progrès des élèves.

Certains discours sur l'EPS tendent vers une centration de plus en plus forte sur la logique de l'élève. Si chaque APSA « véhicule une symbo-

lique, la question du sens relève de l'intime. [...] Le vécu de l'élève oriente ses aspirations, ses projets, ses demandes, ses attirances. Il y a chez l'enfant ou l'adolescent, une part de leur existence qui ne se laisse pas appréhender par les rationalités didactiques ou pédagogiques »<sup>27</sup>. Néanmoins, à l'évidence, elle ne peut être appréhendée sans points de repères sur la

logique de l'APSA proposée par l'enseignant. Plus globalement, nous adhérons à l'idée que l'opposition classique entre l'entrée par les APSA et l'entrée par l'élève est sans issue pour l'EPS. De ce fait, il s'agit de travailler les APSA à la fois comme objets d'enseignement et d'éducation, en les réélaborant pour qu'elles soient abordables par les élèves, et qu'elles intègrent en même

temps les objectifs et contraintes de l'école<sup>28</sup>. C'est notamment la maîtrise des fondamentaux de l'APSA par les enseignants qui va permettre un effort de différenciation des objectifs, des contenus d'enseignement, des situations d'apprentissage, des variables didactiques, ou encore de l'activité de guidage de l'enseignant, en fonction de l'hétérogénéité des élèves d'une classe.

Cette réflexion basée sur la logique interne des APSA de raquettes ouvre à plusieurs questionnements :

- Dans le cadre du parcours de formation de l'élève en EPS, quelle place accorder aux acquisitions spécifiques à chaque APSA de raquettes par rapport aux acquisitions plus transversales relevant de la logique interne de ce groupement d'APSA ?

- Au-delà de la logique interne, la culture des APSA ne doit-elle pas intégrer les dimensions citoyennes, incluant l'authenticité de la vie d'un club, avec des rencontres par équipes, des stages, des entraînements, qui facilite peut-être un réinvestissement des acquis ?<sup>29</sup>

- Si une forme de pratique scolaire est inscrite au cœur de trois cultures, celle de l'APSA (fond culturel), celle des élèves (besoins d'action, émotions) et celle de l'école (valeurs, rigueur, méthode)<sup>30</sup>, quelle influence de la norme scolaire sur la manière de penser les liens entre logiques de l'élève et de l'APSA ?



## BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- 1) Sève, C., Decure, C. & Galek, R. (2017). *Concevoir des contenus d'enseignement : exemple aux cycles 3 et 4*. Revue EPS, 378, 54-58.
- 2) Perrenoud, P. (1994). *Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive*. Revue EPS, 250, 11-16.
- 3) Adé D., Sève, C. & Serres, G. (2007). *Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant stagiaire d'éducation physique : une étude exploratoire*. STAPS, 76, 51-66.
- 4) Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en sciences de l'action motrice*. Paris : Editions INSEP.
- 5) Pain, G. (1996). *Le sens commun : plaidoyer pour une (ré)actualisation*. Revue EPS, 259, 59-60.
- 6) Leveau, C. (2000). *Notion de pression temporelle dans la relation duelle : un exemple en badminton*. Dossier EPS, 53, 77-88.
- 7) Gomet, D. (2003). *Badminton : de l'élève débutant... au joueur de compétition*. Paris : Editions Vigot.
- 8) Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en sciences de l'action motrice*. Paris : Editions INSEP.
- 9) Derrider, M. (2000). *Opérations sensori-motrices et cognitives impliquées dans les sports de raquettes*. Dossier EPS, 53, 61-75.
- 10) Sève, C. (2000). *Dynamique et signification de l'activité des pongistes en match*. Dossier EPS, 53.
- 11) Gomet, D. (2003). *Badminton : de l'élève débutant... au joueur de compétition*. Paris : Editions Vigot.
- 12) Roure, C. (2012). *L'évolution des conceptions des techniques dans les sports de raquettes en EPS : analyse de publications professionnelles*. STAPS, 96-97, 139-155.
- 13) Moulin, D. & Fouassier, W. (1998). *Badminton : évolution du concept de « contenus d'enseignement »*. Revue EPS, 271, 32-36.
- 14) Delignières, D. (2009). *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en Education Physique*. Paris : Revue EPS.
- 15) Louis, E. (2000). *Complexité et dynamique du duel*. Dossier EPS, 53, 42-46.
- 16) Dieu, O. (2015). *Corrélation entre orientation tactique du jeu et quantité d'activité physique en badminton*. eJRIEPS 36, 99-120.
- 17) Leveau, C. (2004). *S'échauffer pour jouer au badminton en cours d'EPS*. France Badminton, 24.
- 18) Visioli, J. & Petiot, O. (2017). *Les matchs à thème : de l'animation à l'enseignement*. Revue EPS, 376, 62-65.
- 19) Visioli, J. & Petiot, O. (à paraître). *Badminton : donner du sens aux situations techniques*. Revue EPS.
- 20) Arzel, G. (1993). *Apprendre à s'opposer : quelles connaissances enseigner ?* Revue EPS, 243.
- 21) Dieu, O. (2012). *Expérience corporelle et sens du mouvement : matérialisation via l'actimétrie du « contexte altéré par l'action » dans l'évolution du joueur de badminton*. Revue STAPS, 98, 49-65.
- 22) Mascret, N. (2010). *Objet(s) d'enseignement et cursus scolaire en EPS : une relation complexe*. Les cahiers du CEDREPS, 9, 88-96.
- 23) Rossard, C. et al. (2005). *Évolutions de la perception et de l'exploitation du rapport de force chez des joueurs de badminton dans une tâche de perfectionnement tactique*. Revue STAPS, 68, 95-95.
- 24) Kuiper, H. (1997). *Biomécanique*. Cahier de la Fédération de Badminton n° 2.
- 25) Leveau, C., Louis, E., & Sève, C. (1999). *De l'échange à la construction de la rupture*. Revue EPS, 277, 43-45.
- 26) Derrider, M. (2000), *op. cit.*
- 27) Ubaldi, J.L. (2006). *Enseigner l'EPS en milieu difficile*. Dossier EPS, 64. Paris : Editions Revue EPS.
- 28) Becker, A., Couturier, C. & Fouquet (2000). *Le SNEP et les programmes. Un enjeu pour la discipline, un débat à poursuivre*. Revue EPS, 281.
- 29) Weckerlé, J.C. & Bérard, P. (2007). *Approche par compétences en badminton*. Revue EPS, 324.
- 30) Coston, A., Testevuide, S. & Ubaldi, J.L. (2010). *Formes de pratique scolaire : proposition d'une démarche de caractérisation et d'illustration*. Les cahiers du CEDREPS, 9, 49-66.