

L'évolution des conceptions de l'enseignement des sports de raquette en EPS

Cédric Roure¹

¹ 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. Introduction

L'objectif de ce chapitre est d'éclairer l'évolution des conceptions de l'enseignement des sports de raquette en EPS du début des années 1960 jusqu'à nos jours. Il est important de préciser que le groupement des sports de raquette n'existait pas encore en EPS au début des années 1960, mais qu'il s'est construit progressivement autour de la structuration des savoirs scolaires supports de son enseignement, pour finalement apparaître officiellement dans les programmes collège de 1985. En accord avec Brau-Antony (2001), nous définirons une conception de l'enseignement des sports de raquette comme une formalisation et une théorisation de l'enseignement de ces APS qui se base sur plusieurs éléments comme les finalités visées, les définitions des APS, les types de contenus à enseigner, les situations d'apprentissage proposées et les manières d'apprendre des élèves. Même s'il n'existe pas de définition consensuelle du terme de conceptions, ces dernières restent perceptibles lorsque nous analysons l'évolution de l'enseignement d'une APS sur une longue période, notamment au travers des propositions pédagogiques et didactiques des leaders d'opinion (Robin, 1998) ou des revues professionnelles comme la revue EP&S.

L'évolution des conceptions de l'enseignement des sports de raquette en EPS, décrite dans ce chapitre, s'appuie sur une méthodologie d'analyse de contenu lexicale et catégorielle des situations d'apprentissage proposées dans la revue EP&S et des textes les accompagnant (Roure, 2013). Ces analyses de contenu (Bardin, 1998) ont été conduites 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). Cette méthodologie a été utilisée pour l'analyse de 143 articles de la revue EP&S dans les trois sports de raquette, couvrant la période des années 1960 à nos jours.

Au travers de la genèse du groupement des sports de raquette se révèle une évolution des conceptions de l'enseignement de ces APS que nous pouvons retracer en trois périodes clés. Exprimant, au cours d'une première période (1962 – 1985), leurs spécificités au travers des différentes techniques gestuelles, les trois sports de raquette ne partagent qu'une conception techniciste et répétitive de leur enseignement articulée autour d'une technique formelle et d'environnements de pratique standardisés. Par la suite, dans une deuxième période (1986 – 1998), les savoirs scolaires de ces trois activités se structurent autour d'une nouvelle conception cognitiviste et tactique des sports de raquette avec l'apparition d'une technique fonctionnelle liée à des projets de jeu tactiques. Enfin, la dernière période (1999 à nos jours) va voir l'apparition d'une conception intégrative et stratégique de l'enseignement des sports de raquette avec l'idée d'un enseignement par compétences intégrant les aspects techniques et tactiques des

trois activités et promouvant l'adaptation à l'adversaire. En référence aux travaux de Delignières et Garsault (2001), nous montrerons que ces trois conceptions de l'enseignement des sports de raquette ont été influencées par des référents scientifiques dominants (e.g., biomécanique, physiologie et psychologie), des modélisations du corps des élèves (e.g., machines à vapeur, machines cybernétiques) et des représentations des élèves (acteur rationnel, futur citoyen).

2. Une conception techniciste et répétitive de l'enseignement : technique formelle et environnements standardisés

La conception techniciste et répétitive de l'enseignement des sports de raquette qui prévaut de 1962 à 1985 s'organise autour de la mise en place d'une technique formelle au sein d'environnements standardisés. Weineck (1997) définit ce que nous entendons par technique formelle comme « *des moyens, des procédés pour résoudre le plus rationnellement et le plus économiquement un problème gestuel déterminé* ». Cette définition est proche de celle de Vigarello (1983) : « *les techniques corporelles correspondent à des manières de faire, des procédés visant l'efficacité, un ensemble de repères stables permettant répétition et affinement de l'action* ». Ces deux auteurs mettent en avant l'efficacité de toute technique, le caractère rationnel de celle-ci ainsi que l'automatisation du geste synonyme de stabilité. Si l'on se place sur le versant formel de la technique, l'efficacité est alors vue comme la réalisation d'un geste se rapprochant au plus près d'un modèle jugé comme idéal. Cette approche de la technique est très présente jusqu'au début des années 1980 et façonne directement une conception techniciste et répétitive de l'enseignement des sports de raquette en EPS. Un exemple typique peut être pris dans l'article d'Omnès (1966) pour l'apprentissage du service au tennis : « *Le déplacement du bras, qui décrit une circumduction accroît le chemin de lancement quand il se combine dans un rythme progressivement accéléré avec le déplacement du corps* » (Omnès, 1966, p. 81). Cette technique formelle correspond à l'acquisition des gestes efficaces par rapport à une norme. Pour Couartou et Grunenfelder (1988, p. 68) en badminton, « *les éléments de la description analytique du joueur de haut niveau font l'objet de l'apprentissage* ». Ces auteurs ajoutent au sujet du travail des dissociations segmentaires, « *C'est par la pratique et la répétition que le joueur dissocie les actions de son corps, les dépouillent des parasitages inutiles...* » (Couartou & Grunenfelder, 1988, p. 68). Mansuy (1992) considère également la technique comme une acquisition en référence à un modèle, lorsqu'il désire apprendre la prise de raquette à ses élèves en badminton : « *Aussi est-il nécessaire, en début de pratique, d'apporter toute son attention à la correction de la prise. Pour le coup droit il existe une prise de base appelée prise universelle....La prise universelle conditionne la réussite de tous les coups techniques* » (Mansuy, 1992, p. 22). La technique formelle renvoie à des principes d'efficacité valables pour tous les individus, à l'inverse d'une technique fonctionnelle, où ces principes d'efficacité sont ajustables en fonction des possibilités des individus. Par conséquent, les sports de raquette utilisent dans un premier temps des apprentissages techniques centrés sur l'acquisition de formes gestuelles, inspirées du haut niveau, identiques pour tous les élèves. Cette tendance est clairement visible au travers de l'article de Kermadec et Loth (1970) en tennis lorsqu'ils écrivent : « *Partant des gestes des champions, reconstituer une progression de l'enseignement du tennis telle que rien ne soit contradictoire à tous les niveaux, du débutant au*

joueur confirmé, c'est le but de la méthode élaborée...il importait de dégager d'abord des principes techniques de base.. » (Kermadec & Loth, 1970, p. 73). Cette centration sur les gestes amènera les professeurs à décrire le plus précisément possible la technique à acquérir. Par exemple, pour l'apprentissage de la poussette en revers en tennis de table, Agopoff (1963, p. 82) écrit : « *Pour apprendre au débutant à pousser, il est nécessaire que le joueur soit tourné vers le revers, qu'il tienne sa raquette inclinée à 45°...Le moniteur veillera à ce que celui-ci ne commette pas les deux fautes techniques classiques : redresser la raquette à la verticale pour renvoyer la balle, ou soulever la balle de bas en haut, au lieu de la pousser horizontalement* ». Nous voyons au travers de cet exemple, la précision des termes employés qui va jusqu'à des références chiffrées. De plus, ils considéreront la correction par rapport à un modèle comme un moyen efficace de régulation de l'activité des élèves, et insisteront sur le rôle important de la répétition dans l'automatisation des gestes : « *Il ne doit pas tenter de remettre les balles sur la table, mais de chercher à prolonger son frottement sur la raquette le plus longtemps possible...il persistera cependant à répéter régulièrement ce geste jusqu'à ce qu'il obtienne l'automatisme du coupé* » (Agopoff, 1963, p. 83). Les élèves sont ainsi placés dans des environnements standardisés, c'est-à-dire sans aucune incertitude, afin de leur transmettre des techniques formelles référencées à un modèle. Le plus souvent, les situations d'apprentissage font état d'un élève seul, qui répète inlassablement les mêmes gestes à partir de balles envoyées par l'enseignant, jusqu'à parvenir à la maîtrise et à l'automatisation du geste. En tennis de table, Agopoff (1963, p. 83) insiste justement sur le rôle important de la répétition dans l'automatisation des gestes : « *Il ne doit pas tenter de remettre les balles sur la table, mais de chercher à prolonger son frottement sur la raquette le plus longtemps possible...il persistera cependant à répéter régulièrement ce geste jusqu'à ce qu'il obtienne l'automatisme du coupé* ».

En référence à Delignières et Garsault (2001), nous pouvons faire un lien entre cette conception techniciste et répétitive et les référents scientifiques dominants à cette période. Ainsi, de 1962 à 1985, les modélisations dominantes du corps des élèves sont les machines simples et à vapeur en rapport avec les référents scientifiques comme la physiologie et la biomécanique. Ces référents sont omniprésents dans la littérature professionnelle (articles de la revue EP&S) si l'on considère les nombreux kinogrammes présents, produits par les recherches en biomécanique. Ceux-ci sont utilisés par les auteurs pour présenter le modèle technique à atteindre par les élèves, ainsi que les différentes phases de l'apprentissage représentées par un découpage des coordinations motrices. L'utilisation de ces référents scientifiques renforce le versant formel de la technique, et engage les auteurs à parler de « principes techniques de base à respecter », ou « de gestes parasites à éliminer ». De plus, ces référents scientifiques vont renforcer l'utilisation d'environnements standardisés qui permettent la répétition et l'affinement du geste.

En conclusion, nous pouvons ainsi considérer que dans une première période (1962 à 1985), où les spécificités des sports de raquette s'expriment par l'intermédiaire des différentes techniques gestuelles, la conception techniciste et répétitive de l'enseignement correspond à la capacité des joueurs à reproduire le plus fidèlement possible des techniques rapportées à des modèles efficaces. Les raisons d'agir des pratiquants sont centrées sur la maîtrise technique des coups et sur leurs répétitions dans le temps. Cette conception de l'enseignement des sports

de raquette repose sur l'idée que la maîtrise des différentes techniques constitue une sorte « d'abc » du jeu permettant la conduite future d'un match.

3. Une conception cognitiviste et tactique de l'enseignement : une technique fonctionnelle au service de projets tactiques

La conception cognitiviste et tactique de l'enseignement des sports de raquette qui s'installe de 1986 à 1998 s'organise autour de l'utilisation d'une technique fonctionnelle au service de projets tactiques. Le changement d'orientation de la technique, qui commence à partir du milieu des années 1980, se réalise en direction du versant fonctionnel. Cette technique fonctionnelle fait référence à l'activité exercée par les élèves pour l'appropriation de principes d'efficacité. A la différence du versant formel, l'activité des élèves constitue le centre des apprentissages. Cette distinction entre la technique formelle et la technique fonctionnelle est évoquée par Garrassino (1980) lorsqu'il écrit : « *c'est l'activité de l'élève qui est technique...La technique est dans le sujet et son activité non dans l'objet qu'il produit* ». Cette citation fait d'ailleurs écho aux auteurs dénonçant la technique formelle, comme Amade-Escot (1994, p.128) : « *La technique y est toujours décrite en chronologie et c'est la forme spatio-temporelle des mouvements qui est retenue, dans une visée de prescription, et au mépris des différences individuelles* ». Les enseignements techniques se centrent alors sur l'activité du sujet lorsque celui-ci vise l'appropriation de moyens moteurs lui permettant d'acquérir des savoirs non plus seulement techniques mais aussi tactiques. Cette évolution de la technique dans l'enseignement des sports de raquette modifie dès lors la conception de leurs enseignements, puisque les apprentissages techniques ne constituent plus une fin en soi, mais représentent des moyens moteurs à disposition de l'élève au service de la tactique (Roure, 2012). Cette relation technique - tactique s'illustre bien dans l'article de Flotat et Keller (1998) en tennis. Ces auteurs proposent l'apprentissage de la prise de balle précoce à partir de situations variées dans lesquelles l'élève est placé dans une activité de recherche de solution, médiée par le professeur. Selon eux : « *...la précocité du moment de frappe de balle après le rebond revêt des avantages tactiques indéniables et variées...* » (Flotat & Keller, 1998, p. 38), comme la possibilité de prendre de vitesse un adversaire. Le développement de la technique fonctionnelle va être au service du développement des aspects tactiques des sports de raquette. Lors de cette deuxième période, deux approches de la tactique vont émerger : (1) la tactique dans l'urgence de l'échange et (2) les principes tactiques généraux. La première approche correspond aux décisions prises au cours d'un échange, suivant les actions de l'adversaire et suivant l'évolution des conditions extérieures, notamment l'évolution du rapport de force. Et la deuxième approche renvoie à des choix valables sur plusieurs échanges, ceux-ci étant basés sur les projets de jeu du joueur. Il s'agit de l'ensemble des projets de jeu dont dispose un joueur pour battre un adversaire, mais sur plusieurs échanges. Ainsi, la tactique dans l'urgence de l'échange fait apparaître des éléments perceptifs tels que la lecture d'une trajectoire de balle, ou encore la perception de la position de l'adversaire et des éléments d'action comme l'exploitation des espaces sur le terrain adverse. Nous pouvons illustrer la tactique dans l'urgence de l'échange au travers de l'article

de Bats (1995) en badminton dans lequel l'auteur aborde la pertinence des choix tactiques dans une situation où l'élève doit jouer où l'adversaire n'est pas : « *Selon son placement, choisir la frappe adaptée ; Jouer en fonction de l'adversaire : sur le placement – replacement, choisir la frappe à l'opposé ou à contre-pied, selon les points forts et faibles* » (Bats, 1995, p.82). Quant aux principes tactiques généraux, les éléments s'organisent autour de trois modalités de gain du point : la continuité de l'échange, la variation des trajectoires de balle et la recherche de la rupture. Par exemple en tennis, Pizzinato (1993) développe les projets tactiques des élèves : « *Pour l'élève, la construction du point commence par une recherche d'un niveau de régularité dans l'échange des balles... 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 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 développement des projets tactiques vont d'abord être centrés sur le développement conjoint de plusieurs principes tactiques généraux en lien avec les éléments perceptifs et d'actions dans l'urgence de l'échange. Par la suite, ces apprentissages s'orientent progressivement vers une centration privilégiée sur la rupture de l'échange. Ce changement s'accompagne d'un attrait prononcé pour les espaces à viser sur le terrain adverse, ainsi que d'une prise d'information sur l'adversaire.

En accord avec Delignières et Garsault (2001), la référence à la psychologie devient dominante dans cette deuxième période avec une représentation du corps comme une machine cybernétique traitant de l'information. Dans ce contexte, la centration sur le sujet agissant devient la préoccupation déterminante. La science s'intéresse aux processus de traitement de l'information, en même temps que les auteurs dans la revue EP&S s'intéressent à la manière dont les élèves construisent leurs techniques. L'accent est mis sur l'activité technique déployée par les élèves en vue de l'appropriation de nouveaux moyens moteurs. Cette activité est encadrée par le professeur et peut être mieux comprise si l'on s'intéresse aux représentations des élèves. De par la volonté de devenir une discipline scolaire à part entière, l'EPS promeut une vision intellectualiste de ses apprentissages et met en avant une nouvelle représentation de l'élève : l'acteur rationnel. Ainsi, les nouveaux apprentissages techniques, centrés sur la recherche de solutions au travers d'une mise en relation des moyens et des buts avec la connaissance des résultats, participent à la construction d'un acteur rationnel. Cet élève élabore une activité technique en testant différents principes d'actions, en les adaptant à ses possibilités, dans un cadre plus général de compréhension de ses actions motrices. La modélisation du corps de l'élève comme une machine cybernétique traitant de l'information, associée à une représentation de l'élève en tant qu'acteur rationnel, apparaît cohérente avec les caractéristiques des apprentissages tactiques de cette période. L'élève est amené à élaborer des choix, en tant qu'acteur rationnel, sur la base d'informations prélevées et analysées dans l'environnement. Les apprentissages tactiques sont donc liés à la construction d'intentions chez les élèves, à partir d'interprétations sur les informations prélevées dans le contexte du jeu. Ces prises d'informations sur les zones à exploiter dans le demi-terrain adverse constituent ensuite le point de bascule des situations d'apprentissage tactiques vers un unique projet de jeu qui est la rupture de l'échange.

En conclusion, la deuxième période (1986 à 1998) amorce un changement vers une conception cognitiviste et tactique de l'enseignement dans la mesure où les sports de raquette ne sont plus assimilés à la maîtrise technique d'un ensemble de coups, mais sont désormais associés à la gestion d'un rapport de force. Cette conception de l'enseignement correspond alors 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.

4. Une conception intégrative et stratégique de l'enseignement : technique et tactique pour s'adapter à l'adversaire

La conception intégrative et stratégique de l'enseignement des sports de raquette, qui débute en 1999 et se prolonge encore aujourd'hui, est structurée autour d'un enseignement par compétences intégrant les aspects techniques et tactiques des trois activités et promouvant l'adaptation à l'adversaire. L'intégration de la technique et la tactique s'est déjà amorcée lors de la période précédente lorsque la technique fonctionnelle avait pris la place de la technique formelle. Ce changement de statut de la technique a permis la construction de principes d'action en vue d'améliorer les projets de jeu des élèves. La technique fonctionnelle a permis non seulement d'adapter les principes d'efficacité aux capacités des élèves, mais également de les adapter à la tactique préférentielle de ceux-ci. Pour cette raison, l'intégration de la technique et la tactique, a nécessité des changements au niveau de l'entité tactique. En effet, il paraît difficile d'adapter des principes techniques à plusieurs projets de jeu, notamment pour des raisons liées au temps nécessaire à l'intégration des apprentissages. Dès lors, la tactique s'oriente progressivement vers la recherche de la rupture de l'échange comme projet de jeu prioritaire à développer pour les élèves, en lien avec des espaces à exploiter et une prise d'information sur l'adversaire. Cette centration prioritaire sur la rupture de l'échange, trouve en partie son explication au niveau de l'utilisation des zones dans les situations d'apprentissage. Cette exploitation des zones en fonction de la position adverse est nettement corrélée avec le projet de jeu basé sur la rupture de l'échange. La situation typique proposée est celle où l'adversaire est amené dans une zone, pour ensuite envoyer la balle à l'opposé dans une autre zone. L'exploitation des espaces adverses transparait nettement dans l'article de Delisle (2000, p. 53), en tennis de table : « *Les propositions de cet article visent à développer chez les élèves les intentions de jeu liées à l'utilisation de zones délaissées par l'adversaire...* ». Même si l'utilisation des zones participe au développement de la rupture de l'échange, ce projet devient véritablement dominant en s'associant avec des thèmes de jeu et l'adaptation à l'adversaire. C'est ainsi que les élèves vont être confrontés à des contraintes particulières simulant une adaptation à des projets de jeu adverses pouvant être variés. Ceci est particulièrement visible dans l'article de Leveau et al. (1999, p. 45) : « *les élèves construisent des unités technico-tactiques intégrant les acquisitions techniques et tactiques du jeu dans un même temps et dans un même lieu, grâce à des situations qui les confrontent à des systèmes de contraintes particuliers* ». L'intégration de la technique et la tactique va participer à la mise en place d'une stratégie de jeu pouvant être développée en jouant sur les trois types d'incertitudes en sports de

raquette (spatiale, temporelle ou événementielle). Les thèmes de jeu vont ainsi être déployés en fonction des types d'incertitude pour préparer les élèves à s'adapter à plusieurs profils d'adversaires. Un exemple typique peut être pris dans l'article de Pizzinato (2000) en tennis, dans lequel l'auteur propose aux joueurs plusieurs thèmes de jeu en jouant sur les trois types d'incertitudes 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).

En référence à Delignières et Garsault (2001), l'intégration de la technique et la tactique pour s'adapter à l'adversaire s'accompagne d'un changement au niveau des référents scientifiques et des représentations des élèves. Dans la mesure où l'enseignement des sports de raquette veut développer la capacité d'adaptation technico-tactique d'un joueur face à des projets de jeu adverses variés et évolutifs, la représentation de l'élève évolue vers un élève futur citoyen associée à la référence scientifique de la psychosociologie. L'élève n'est plus seulement un acteur rationnel traitant de l'information, mais il devient un « futur citoyen » capable de faire des choix raisonnés à partir de situations variées. Dans le cadre des sports de raquette, l'activité de l'élève n'est plus orientée vers la construction de projets de jeu en lien avec un adversaire générique, mais vers l'adaptation des projets de jeu en fonction du caractère singulier d'un adversaire. Autrement dit, le statut de l'adversaire change. Ce n'est plus un joueur ordinaire qui révèle un contexte d'opposition, mais il s'agit d'un adversaire particulier doué de projets de jeu singuliers, auquel il faut s'adapter. Non seulement l'élève prélève des informations sur son adversaire et son environnement mais il les met en système pour élaborer une réponse adaptée à un contexte de jeu particulier. Pour cette raison, nous préférons parler d'élève « compétent » en sports de raquette, plutôt que d'élève « futur citoyen » comme dans les propositions de Delignières et Garsault (2001). La compétence désigne la capacité d'un élève à agir d'une façon pertinente dans une situation donnée pour atteindre des objectifs spécifiques (Meirieu, 2005). Autrement dit, notre élève est considéré comme compétent à partir du moment où il sélectionne et met en œuvre des projets de jeu adaptés aux caractéristiques spécifiques d'un rapport de force, dans le but de gagner une rencontre. L'utilisation des thèmes de jeu intervient dès lors pour simuler différentes phases de jeu auxquelles l'élève doit s'adapter. Chaque thème intervient sur un type d'incertitude véhiculée dans les sports de raquette (spatiale, temporelle ou événementielle), et instaure de fait un certain rapport de force entre les deux joueurs. A partir de celui-ci, chaque élève tente de s'adapter à ces conditions en fonction des projets de jeu déployés par son adversaire. Les apprentissages sont centrés, dans ce cas, sur l'extraction de principes généralisables à d'autres situations, en lien avec une analyse et une interprétation de l'environnement. C'est en cela, que les situations d'apprentissage stratégiques accompagnées de thèmes de jeu participent à la construction d'un élève compétent en sports de raquette. La compétence est alors conçue au regard de la mobilisation de ressources diverses (ici les projets de jeu d'un joueur) valant pour une classe de situations.

En conclusion, la dernière période (1999 à nos jours) développe une conception intégrative et stratégique de l'enseignement des sports de raquette. Cette conception de

l'enseignement s'axe désormais sur la capacité réflexive des joueurs sur les plans tactiques et stratégiques pour faire face à des rapports de force différenciés. Les raisons d'agir des pratiquants correspondent ainsi aux analyses et réflexions menées sur les choix tactiques de l'adversaire afin de proposer et faire évoluer des projets de jeu en lien avec ses possibilités techniques. Cette dernière conception de l'enseignement des sports de raquette transparaît depuis en EPS au sein des programmes officiels dans la mesure où les compétences attendues sont toutes libellées selon une entrée tactique, rapportée à l'adaptation à l'adversaire et à la prise en compte des évolutions de l'état du rapport de force (Roure, 2013 ; 2015).

5. Conclusion : quel peut-être le sens culturel des sports de raquette ?

La mise en lumière de l'évolution des conceptions de l'enseignement des sports de raquette nous permet d'accéder aux principes d'intelligibilité des savoirs scolaires et au sens culturel de ces APS (Develay, 1992 ; 1996 ; Roure, 2013). Le sens culturel des sports de raquette, qui fait écho aux raisons d'agir des pratiquants, a fortement évolué depuis les années 1960 jusqu'à aujourd'hui. Nous pouvons ainsi considérer que dans une première période (1960 – 1985), le sens culturel de ces sports correspond à la capacité des joueurs à reproduire le plus fidèlement possible des techniques rapportées à des modèles efficaces. Les raisons d'agir des pratiquants sont centrées sur la maîtrise technique des coups et sur leurs répétitions dans le temps. Ce sens culturel des sports de raquette repose sur l'idée que la maîtrise des différentes techniques constitue une sorte « d'abc » du jeu permettant la conduite future d'un match. Le type d'élève à former s'apparente à un joueur automate capable de reproduire et répéter fidèlement les différentes techniques. Lors d'une deuxième période (1986 – 1998), le sens culturel de ces APS évolue vers 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. Le versant tactique représente l'élément central de la conception de l'enseignement et la technique est devenue un moyen au service de la tactique. Ce changement de conception a des répercussions sur le type d'élève à former puisqu'on ne cherche plus à obtenir un joueur « automate » capable de répéter et de reproduire fidèlement des techniques gestuelles, mais plutôt un joueur « réfléchi » qui analyse son contexte de jeu et évalue l'état du rapport de force afin de prendre les décisions les plus judicieuses pour gagner l'échange. Enfin, le sens culturel des sports de raquette dans la dernière période (1999 à nos jours) s'axe désormais sur la capacité réflexive des joueurs sur les plans tactiques et stratégiques pour faire face à des rapports de force différenciés. Les raisons d'agir des pratiquants correspondent ainsi aux analyses et réflexions menées sur les choix tactiques de l'adversaire afin de proposer et faire évoluer des projets de jeu en lien avec ses possibilités techniques. Ce sens culturel des sports de raquette transparaît depuis en EPS au sein des programmes officiels dans la mesure où les compétences attendues sont toutes libellées selon une entrée tactique, rapportée à l'adaptation à l'adversaire et à la prise en compte des évolutions de l'état du rapport de force (Roure, 2015).

Bibliographie

- Agopoff, A. (1963). L'enseignement du tennis de table. *Revue EPS*, 66, 81-85.
- Amade-Escot, C. (1994). Didactique : sujet et culture technique. *Spirales*, 7, 8-18.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu* (9^e édition). Paris: PUF.
- Bats, C. (1995). Savoirs à enseigner et tâches d'apprentissage. *Revue EPS*, 255, 80-83.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *Revue STAPS*, 56, 93-108.
- Couartou, G., & Grunenfelder, F. (1988). Badminton, initiation au collège. *Revue EPS*, 213, 67-71.
- Delignières, D., & Garsault, C. (2001). Pertinence scientifique et légitimité idéologique : le recours aux modèles psychologiques en éducation physique et sportive, In C. Collinet (Ed.). *Education physique et sciences* (pp. 25-42). Paris : PUF.
- 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. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- Flotat, J.C., & Keller, D. (1998). Prendre la balle tôt, pourquoi et comment ? *Revue EPS*, 272, 33-38.
- Garrassino, R. (1980). La technique maudite. *Revue EPS*, 164, 51-62.
- Kalampaliki, N., & Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 66, 15-24.
- Kermadec, G., & Loth, J-P. (1970). Aspects d'une technique de base. *Revue EPS*, 104, 73-80.
- Leveau, C., Louis, E., & Sève, C. (1999). De l'échange à la construction de la rupture. *Revue EPS*, 277, 43-45.
- Mansuy, E. (1992). Le service. *Revue EPS*, 237, 32-34.
- Meirieu, P. (2005). Postuler la compétence, In J-L. Ubaldi (Ed.). *Les compétences* (pp. 11-26). Paris : Revue EPS.

Omnès, G. (1966). Les services. *Revue EPS*, 81, 81-84.

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.

Robin, J-F. (1998). Transposition didactique en gymnastique : les savoirs de référence développés par quatre leaders de théories didactiques, In C. Amade-Escot et al. (Eds.). *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (pp. 109-118). Paris : Revue EPS.

Roure, C. (2012). L'évolution des conceptions des techniques dans les sports de raquette en eps : analyse de publications professionnelles. *Staps*, 96-97, 139-155.

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

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.

Vigarello, G. (1983). Changement et objet de changement en éducation physique et sportive. *Revue STAPS*, 8, 5-11.

Weineck, J. (1997). *Manuel d'entraînement*. Paris : Vigot.