



Les effets des aménagements des « situations-jeu » en Tennis de table sur l'activité d'un élève en cours d'éducation physique

Jérôme Guérin, Serge Testevuide, Charles Roncin

DANS **STAPS** 2005/3 n^o 69 , PAGES 105 À 118

ÉDITIONS **DE BOECK SUPÉRIEUR**

ISSN 0247-106X

ISBN 2804149234

DOI 10.3917/sta.069.0105

Date de mise en ligne : 01/02/2006

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-staps-2005-3-page-105?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Les effets des aménagements des « situations-jeu » en Tennis de table sur l'activité d'un élève en cours d'éducation physique

De Boeck Université | *Staps*

2005/3 - no 69

pages 105 à 118

ISSN 0247-106X

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-staps-2005-3-page-105.htm>

Pour citer cet article :

"Les effets des aménagements des « situations-jeu » en Tennis de table sur l'activité d'un élève en cours d'éducation physique", *Staps*, 2005/3 no 69, p. 105-118.

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Université.

© De Boeck Université. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Jérôme GUÉRIN
Laboratoire de la Performance Motrice
Équipe AMCO
Faculté du Sport et de l'Éducation Physique
Université d'Orléans
guerj92@aol.com

Serge TESTEVIDE
UFR STAPS, Université de Nantes
25 bis, Bd Guy Mollet
44 300 Nantes

Charles RONCIN
Laboratoire de recherche
didactique expertise et technologie en APS
UFR STAPS
Université de Rennes 2

Note des auteurs :

Les auteurs remercient Jacques Saury, Maître de Conférences à l'Université de Nantes pour sa relecture critique du manuscrit.

Les effets des aménagements des « situations-jeu » en Tennis de table sur l'activité d'un élève en cours d'éducation physique

JÉRÔME GUÉRIN • SERGE TESTEVIDE • CHARLES RONCIN

RÉSUMÉ : Le but de cette étude était de décrire et de caractériser les effets de l'aménagement de « situations-jeu » en Tennis de table sur l'activité d'un élève de collège. Elle a été menée en référence au cadre théorique et méthodologique du « cours d'action » (Theureau, 1992, 2000). L'activité de l'élève a été analysée lors de « situations-jeu » avec aménagement du système de

marque et avec aménagement des possibilités d'intervention sur la balle. Un enregistrement vidéo de quatre « situations-jeu » a été réalisé, puis complété *a posteriori* par des données de verbalisations provoquées lors d'autoconfrontations avec l'élève. L'analyse a mis en évidence que l'organisation du cours d'action présentait des structures-types spécifiques d'une part aux deux catégories de « situation-jeu » et d'autre part à la nature du rapport de force. Les résultats sont discutés selon trois axes : (a) adaptation spécifique de l'activité à l'aménagement des « situations-jeu », (b) respecter la consigne / marquer des points, (c) l'équilibre précaire de l'accord entre l'enseignant et l'élève.

MOTS-CLÉS : élève, Tennis de table, cours d'action, « situation-jeu ».

ABSTRACT : The effects of specific constraints of table tennis "game-situations" on the activity of a secondary school student in Physical Education

The aim of this study was to describe and to characterize the effects of specific constraints of table tennis "game-situations" on the activity of a secondary school student. The study was carried out according to the assumptions of the theoretical and methodological framework of "the course-of-action" (Theureau, 1992, 2000). The student activity was analysed during two kinds of "game-situations", respectively specified by the modification of the score system, and by the modification of the authorized strokes. Video recorded data was obtained from four "game-situations" and then supplemented with verbalization data from self-confrontation interviews carried out *a posteriori* with the student. The analysis showed specific archetypal structures of the student course of action, depending on the one hand of the nature of the constraints of the "game-situation", and on the other hand of the rapport of strength. The results was discussed according to three points : (a) specific adaptation of student's activity to the modification of the "game-situations", (b) dilemma of "respect the instruction / to score", (c) the precarious balance of the mutual agreement between the teacher and the student.

KEY WORDS : student, Table Tennis, course-of-action, "game-situation".

INTRODUCTION

Metzler (2002) estime que les « situations-jeu » (p. 57) tiennent une place essentielle dans le processus de construction de connaissances en éducation physique et sportive (EPS), notamment parce qu'elles constituent une référence pour l'enseignant et les élèves, et qu'elles reflètent le choix des connaissances à enseigner à l'école. Ces « situations-jeu » sont le produit d'une double adaptation des règlements relatifs aux activités physiques et sportives (APS). La première vise à concevoir une situation motrice adaptée aux ressources des élèves, la seconde prend en considération les caractéristiques du contexte physique social et culturel. Ces adaptations conduisent les enseignants à aménager certains traits caractéristiques de l'APS comme le rapport au matériel, à l'espace, au type d'intervention sur le ballon ou la balle, aux autres joueurs et également au système de marque.

Bien que très présente dans la littérature technique et professionnelle, l'influence des aménagements des situations de compétition est peu prise en compte dans les recherches sur l'activité décisionnelle des joueurs en sports de raquettes alors que celles-ci représentent une part importante des situations d'apprentissage et de référence proposées en EPS.

En effet, ces recherches peuvent être regroupées selon trois grandes orientations. La première regroupe des études qui se sont intéressées aux stratégies décisionnelles des joueurs en réduisant les situations de match à une succession de tâches expérimentales de « temps de réaction de choix » (Alain & Proteau, 1978 ; Alain & Sarrazin, 1985, 1990 ; Alain, Sarrazin & Lacombe, 1986). Ces études ont permis de modéliser l'activité anticipatoire des joueurs, en établissant des relations entre, d'un côté, les probabilités subjectives qu'ils accordaient au coup adverse et leur jugement subjectif de la pression temporelle, et de l'autre, le choix d'un « état de préparation » (neutre, partielle

ou totale). Ces résultats sont intéressants du point de vue de la mise en évidence d'alternatives décisionnelles fondamentales en sports de raquettes, mais ils ne permettent pas de considérer, d'une part, le rôle particulier des contraintes pesant sur ces tâches du fait de leurs aménagements spécifiques (notamment liés aux conditions expérimentales), ni l'engagement des pratiquants dans l'historicité d'un match (Sève, 2000), la décision des joueurs étant essentiellement dépendante d'indices prélevés sur les comportements du joueur adverse.

Dans la deuxième orientation, les études se sont centrées sur la nature et la structure des connaissances « tactiques » ou « stratégiques », notamment en Tennis, mobilisées par des joueurs novices et experts (McPherson, 1999a, 1999b, 2000 ; McPherson & Thomas, 1989). Parmi les cinq catégories de connaissances décrites, seules les catégories *goal concept* (relative aux buts du jeu) et *condition concept* (relative aux circonstances dans lesquelles une action de jeu peut être engagée) font explicitement référence au système de règles de jeu à respecter. Ces catégories laissent supposer que des connaissances concerneraient les contraintes spécifiques de chaque situation de match.

La troisième orientation a étudié les connaissances mobilisées par les joueurs en situation naturelle de match, en s'inscrivant dans une perspective de cognition située et en exploitant des méthodes ergonomiques de recueil de données *in situ* (Sève, Saury, Ria et Durand, 2003 ; Sève, Saury, Theureau & Durand, 2002). Ces méthodes permettent de repérer de manière plus précise que dans le cas de la technique du « *point interview* » (McPherson & Thomas, 1989) les éléments pris en compte par le joueur durant le déroulement du match. Une étude récente (Sève *et al.*, 2002) a montré que les pongistes experts manifestaient une intense activité exploratoire des conditions favorables au gain des points et du match et qu'ils construisaient et remaniaient continuellement leurs connaissances relatives à la situation

d'opposition. Le joueur construit en permanence sa situation en fonction de ses préoccupations dominantes à l'instant, de ses attentes et des connaissances mobilisées. Or il est probable, dans le cas d'une « situation-jeu », que ses aménagements spécifiques concourent à la construction par le joueur de situations particulières, qui pèsent, en retour, sur l'organisation de son activité. Rossard, Testevuide et Saury (2005) se sont intéressés aux connaissances construites et mobilisées dans une « situation-jeu » en Badminton appelée « situation du Banco » (Leveau, Louis et Sève, 1999) dans laquelle l'aménagement du système de marque contraignait les joueurs à annoncer Banco lorsqu'ils pensaient rompre l'échange. La contrainte introduite par cette consigne était supposée focaliser l'attention des pratiquants sur la lecture du rapport de force et ainsi les inciter à mettre en œuvre des intentions tactiques visant à créer, exploiter un rapport de force.

Rossard *et al.* (2005) ont notamment montré que l'activité perceptive du joueur était influencée par l'annonce du Banco. Cette dernière stimulait l'activité de typification de construction de connaissances chez les joueurs au cours du déroulement des matchs soit sous la forme d'une adhérence de l'activité aux configurations de jeu initialement associées au gain de « points Bancos », soit sous la forme d'un enrichissement des configurations favorables au gain de points. Cette étude s'inscrit dans une perspective comparable. Son objectif était d'analyser et de caractériser l'activité d'un élève dans deux catégories de « situations-jeu » en Tennis de table, respectivement associées à un aménagement du système de marque, et à un aménagement des possibilités d'intervention sur la balle.

1. UNE APPROCHE SÉMIOLOGIQUE DE L'ACTIVITÉ

L'activité des élèves a été analysée à partir des principes et hypothèses relevant du cadre d'analyse sémiologique du cours d'action

(Theureau, 1992, 2000). Ce cadre permet d'analyser l'activité de l'acteur à un grain fin, de respecter son caractère dynamique et situé, et d'appréhender l'apprentissage accompagnant cette activité (Sève *et al.*, 2002). Cette étude s'est attachée au niveau de l'activité qui est significatif pour l'acteur, en se référant à l'objet théorique du cours d'action (Theureau, 1992, 2000 ; Theureau et Jeffroy, 1994). Le cours d'action est défini par Theureau et Jeffroy (1994) comme « l'activité d'un acteur déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable, et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur » (p. 19).

Cette définition du cours d'action est fondée sur le postulat que le niveau de l'activité qui est montrable, racontable et commentable (c'est-à-dire significatif du point de vue de l'acteur) est un niveau d'organisation relativement autonome par rapport à d'autres niveaux d'analyse (plus micro ou plus macro) et peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 1992).

Décrire et analyser l'activité implique de reconstituer les significations que l'acteur accorde à son action. Le cadre sémiologique du cours d'action se rattache à l'hypothèse de la pensée signe (Peirce, 1978). Ces signes émergent de l'interaction que l'acteur entretient avec le contexte dans lequel il évolue. L'enchaînement de ces signes permet de restituer le flux de cette action en une succession d'unités discrètes et significatives, les Unités Significatives Élémentaires (USE). Ces dernières forment une totalité dynamique, le cours d'action, intégrant des actions, des communications des sentiments, des focalisations et des interprétations. Par hypothèse, chaque unité significative élémentaire (USE) a pour structure sous-jacente un signe triadique articulant trois composantes : l'Objet (engagement de

l'acteur dans la situation ; le Représentamen (jugement perceptif ou mnémorique) et l'Interprétant (mobilisation et construction de connaissances).

Sur cette base, rendre compte du cours d'action de l'acteur lors des « situations-jeu » consiste à restituer l'histoire des interactions qu'entretient chaque acteur avec ce contexte particulier dans lequel prennent forme ses actions, communications, interprétations, émotions. Ces interactions sont asymétriques : l'acteur interagit seulement avec ce qui, au sein de l'environnement, est significatif pour lui. Cette asymétrie est entre autres à l'origine du ou des décalages entre l'activité et les connaissances effectivement mobilisées par l'élève et celles qui sont visées par les prescriptions de l'enseignant. L'adaptation de la « situation-jeu » doit être comprise comme une tentative de l'enseignant de délimiter le champ des possibles pour l'activité de l'élève.

2. MÉTHODE

L'étude a été menée au cours de l'année 2002 dans un collège de la banlieue parisienne. La classe de quatrième regroupait trente élèves sélectionnés pour participer à un projet interdisciplinaire « Aventure ». Ils avaient déjà suivi en classe de sixième et de cinquième une formation de 12 heures de Tennis de table.

2.1. Participants et situations

Une période de huit semaines a été consacrée à l'intégration du chercheur et de ses outils méthodologiques dans la culture scolaire et dans la classe. L'entrée dans le collège et plus particulièrement la rencontre avec les élèves s'est faite trois semaines après la rentrée. Durant les premières semaines, la familiarisation ethnographique avec les élèves a eu lieu en dehors de la classe, lors des interours et des

récréations afin d'établir une relation dans des lieux de rencontres où la dissymétrie de la relation sociale entre adultes et élèves était en partie neutralisée (Lepoutre, 2001). L'acceptation (la reconnaissance) du chercheur par l'ensemble des élèves lui a permis de pénétrer avec sa caméra dans les cours d'EPS.

Nous considérerons ici plus particulièrement la collaboration avec un élève. Samuel¹ était âgé de quatorze ans et scolarisé en tant qu'externe. Ses résultats scolaires étaient faibles et il était considéré par ses enseignants comme un élève perturbateur. Il se distinguait également par d'excellents résultats sportifs. Il avait en particulier réalisé de bonnes performances individuelles dans la section Tennis de table. En cours d'EPS, Samuel était décrit par l'enseignant comme un élève orienté par des buts compétitifs (Famose, 1990), de concurrence et de performance.

L'activité de l'élève a été étudiée lors de six leçons de deux heures de Tennis de table le lundi après-midi. Les élèves disposaient d'une table pour deux. Les « situations-jeu » intervenaient dans la seconde partie du cours après une période consacrée à l'acquisition ou au perfectionnement des savoir-faire techniques. L'activité de l'élève a été analysée lors de deux « situations-jeu ». Dans la première, le but pour l'élève était de « marquer des points directs » (balle non touchée par l'adversaire), afin de développer chez lui la capacité à créer des conditions favorables pour placer une balle rapide pour gagner le point. Dans la deuxième, il s'agissait pour l'élève de « lifter les balles » afin de développer sa capacité à réaliser un coup technique travaillé durant le cycle d'enseignement. Les points gagnés sans respecter la consigne n'étaient pas comptabilisés. Ces « situations-jeu » se sont déroulées sous la forme de championnats par poules de niveau de jeu, ou de type « montée-descente ».

1. Les prénoms des élèves ont été modifiés afin de préserver leur anonymat.

Quatre « situations-jeu » ont été analysées : deux de la catégorie « marquer des points directs » et deux de la catégorie « lifter les balles ».

2.2. Recueil des données

Deux sortes de données ont été recueillies : a) des données d'enregistrement des matchs et b) des données de verbalisation lors d'entretiens *a posteriori*.

Les données d'enregistrement ont été recueillies grâce à une caméra placée derrière la table. Un plan fixe large cadrant la table et l'espace de déplacement des joueurs. Ce dispositif a permis d'enregistrer en continu les actions de Samuel et de son adversaire.

Les données de verbalisations ont été recueillies au cours de quatre entretiens d'auto-confrontation d'une durée moyenne de 50 minutes, qui ont eu lieu dans la salle vidéo du collège. Le chercheur soumettait à l'élève les traces audiovisuelles de son activité et du contexte afin de lui permettre d'explicitement finement ses actions, communications, interprétations, focalisations et sentiments (Theureau, 2000). Les questions posées par le chercheur faisaient strictement référence à ce qui avait été dit ou fait au cours des « situations-jeu », elles évitaient toute demande de généralisations et d'explications (Theureau, 1992 ; Vermersch,

1994). Les entretiens ont été intégralement enregistrés.

2.3. Traitement des données

Les données construites pour chaque « situation-jeu » ont été traitées en trois étapes : a) construction des protocoles à deux volets ; b) identification des unités significatives élémentaires (USE) au cours des échanges et spécification des signes sous-jacents ; c) identification des séquences et séries des cours d'action.

2.3.1. La construction des protocoles à deux volets

Cette première étape a consisté à transcrire les enregistrements réalisés en situation (Volet 1) et lors des autoconfrontations (Volet 2). Le Volet 1 présente l'état du score, indique le nom du serveur, la description des coups réalisés par les deux joueurs et leurs communications. Sur la base des films vidéo, les actions des deux joueurs ont été décrites en reprenant le vocabulaire et les conventions du langage technique utilisé par les entraîneurs et les pongistes en Tennis de table (Sève, 2000). Chaque coup (service, retour de service, première balle d'attaque) a été spécifié en se référant à cinq variables : le placement latéral de la balle, le placement en profondeur, la vitesse, l'effet communiqué à la balle et la hauteur de la trajectoire (tableau 1).

Tableau 1. Convention de nomination des variables

Action réalisée avec le	L'effet	Vitesse	La trajectoire	Le placement latéral	Le placement en profondeur
Coup droit (CD)	Coupé (E1)	Vite (v)	Haute (TA)	Placement sur le coup droit (D)	Placement court (P1)
	Lifé (E2)		En cloche (TB)	Placement sur le milieu (M)	Placement long (P3)
Revers (R)	Latéral (E3)	Lente (L)	Rasante (TC)	Placement sur le revers (G)	Placement sur le centre de la table (P2)
			Tendue et descendante (TD)		

Tableau 2. Extrait du protocole à deux volets (situation « marquer des points directs », contre Kalid, Set 1, 0-3)

Volet 1						Volet 2
Nom du serveur	Service	Retour de service	3 ^e coup	4 ^e coup	Score	Verbalisations
Kalid	RE2 TC sur GP3	RE1 TB sur MP2	CDE2 v TD sur GP2	Ne touche pas la balle	0-3	<p>- Qu'est ce que tu fais?</p> <p>- Toujours pareil, je regarde la balle et sa raquette pour savoir quel service il va faire.</p> <p>- D'accord.</p> <p>- Quand il tape comme ça, c'est qu'il va la lifter.</p> <p>- Et alors ?</p> <p>- Il m'a mis un smash dans la tête et il marque trois points, alors mon moral est cassé. Je me dis il faut que je remonte, je vais me battre.</p>

Le Volet 2 présente, en correspondance avec le premier, la retranscription *verbatim* des verbalisations de Samuel au cours de l'entretien d'autoconfrontation. Chaque protocole à deux volets a donné lieu à un tableau Excel organisant les deux volets en correspondance temporelle (tableau 2).

2.3.2. Découpage en unités significatives élémentaires

À partir du protocole à deux volets, une deuxième étape a consisté à découper le flux de l'activité en unités significatives élémentaires

(USE). L'identification et le découpage des USE ont été réalisés en appliquant à chaque instant du déroulement du cours d'action un questionnement relatif aux actions, communications, interprétation, focalisations, et sentiments de l'élève, tels que ceux-ci apparaissent dans les protocoles : que fait-il ?, que pense-t-il ?, que ressent-il ?, etc. Les USE ont été classées chronologiquement afin d'obtenir un résumé des actions de Samuel au cours de chaque « situation-jeu » : le récit réduit (tableau 3).

Tableau 3. Extrait du récit réduit présentant la succession des USE (situation « marquer des points directs », contre Kalid, Set 1)

Score	N° USE	Unités significatives élémentaires
0-0	1	Tente de repérer l'effet de la balle de service
	2	Retourne la balle en revers coupé
0-3	3	Estime qu'il doit remonter rapidement
	4	Se prépare à recevoir la balle côté revers
	5	Accélère la balle en coup droit
1-3	6	Estime qu'il a eu de la chance

Les trois composants des signes (Objet, Représentamen, Interprétant) ont été identifiés grâce à l'application du questionnement suivant :

– Quel est l'objet de l'engagement de l'élève dans la situation ? Quel est le problème sur lequel il est focalisé ?

– Quel est l'ancrage du représentamen ? Quel élément de la situation considère-t-il ?

– Quel est l'interprétant ? Quelle(s) connaissance(s) met-il en jeu pour donner une signification aux actions et événements ?

Les composants des signes ont été spécifiés en reprenant autant que possible les formu-

tions utilisées par Samuel lors de l'autoconfrontation.

2.3.3. Identification des séquences et des séries des cours d'action

Les séquences sont composées d'une ou plusieurs USE qui s'enchaînent au sein d'un thème particulier (Theureau, 1992). Les signes entretiennent des relations séquentielles lorsqu'une USE est déterminée, en partie, par le résultat de

l'autre. Les séries sont composées de plusieurs séquences qui s'enchaînent de façon cohérente avec un thème plus large significatif pour l'élève.

Les séquences et les séries accompagnant les moments où le rapport de force (écart au score) était favorable ou défavorable ont été regroupées et comparées afin de repérer d'éventuelles régularités. Au total neuf séquences-types et trois séries-types ont été identifiées.

Tableau 4. Présentation des séquences-types et séries-types en fonction du rapport de force

	« Situation-jeu »	Aménagement du système de marque		Aménagement des possibilités d'intervention sur la balle	
		« Points directs : 3 points » Groupes de niveau		« Lifter les balles » Montée-descente	
	Position dans le rapport de force	Favorable	Défavorable	Favorable	Défavorable
Séries-types et séquences-types	Explorer le jeu de l'adversaire	Vérifier l'efficacité de schémas de jeu Rechercher une parade aux coups adverses			Transgresser la consigne
	Prendre l'initiative du jeu	Reproduire un schéma de jeu	Reproduire un schéma de jeu	Reproduire un coup droit lifté en variant le placement latéral	
	Contre l'adversaire	Communiquer un effet coupé à la balle		Reproduire un revers lifté	Pivoter pour éviter de jouer avec son revers

3. RÉSULTATS

Les résultats décrivent successivement les structures-types de l'activité de Samuel, d'une part, en relation avec la « situation-jeu » considérée, et d'autre part, en fonction du rapport de force.

3.1. Structures-types de l'activité et « situations-jeu »

L'analyse a révélé que les aménagements de la « situation-jeu » entraînaient des modalités d'adaptations différentes chez l'élève. Deux formes typiques d'adaptation de l'activité sont pré-

sentées et décrites pour chaque catégorie de « situation-jeu ».

3.1.1. Situation-jeu « marquer des points directs »

Samuel a été successivement opposé à Benoît et à Kalid, deux élèves qu'il a rencontrés à chaque cours. Lors des matchs précédents, Samuel a toujours gagné contre Benoît et perdu contre Kalid. Lors des situations « marquer des points directs », Samuel a construit une stratégie de jeu révélée par deux structures-types : « Explorer le jeu de son adversaire » et « Reproduire un schéma de jeu² ».

2. Il s'agissait d'enchaîner un service et une attaque en coup droit.

Explorer le jeu de son adversaire

Cette adaptation de l'activité de l'élève se compose des séquences « vérifier l'efficacité de schémas de jeu » et « rechercher une parade aux coups adverses ». Dans un premier temps, il s'agissait pour Samuel d'évaluer l'efficacité de schémas de jeu puis de rechercher des parades aux coups adverses. Ces deux formes d'engagement traduisaient la double préoccupation de trouver une stratégie de jeu efficace compatible avec la consigne de la « situation-jeu » et les particularités de l'adversaire.

« Vérifier l'efficacité de schémas de jeu »

Avant de débiter la « situation-jeu », tacitement les deux joueurs s'accordaient quelques minutes pour échanger des balles. En alternant la position de serveur et de relanceur, Samuel a exploré le jeu de son adversaire afin de vérifier l'efficacité de ses coups préférentiels pour marquer des points directs. En position de serveur, Samuel a testé deux schémas de jeu. Le premier consistait en se décalant à communiquer un effet latéral gauche coupé de façon à contraindre l'adversaire à retourner une balle côté revers pour enchaîner avec une frappe en coup droit. Le second ne diffère que par l'effet latéral droit coupé.

« Rechercher une parade aux coups adverses »

Durant la phase préliminaire de la « situation-jeu », Samuel a actualisé ses connaissances concernant les caractéristiques des services de ses adversaires. Il s'agissait de rechercher une parade pour retourner la balle. Plus particulièrement, cette recherche s'est focalisée sur le retour des balles placées sur le côté revers. En effet, Samuel jugeait que ses adversaires avaient rapidement décelé sa difficulté à utiliser le revers. « *Il joue vite sur mon revers parce qu'il sait que je n'aime pas jouer avec mon revers* » [Situation « marquer des points directs », contre Kalid]. Pour trouver la bonne parade, systématiquement Samuel a encouragé ses adversaires à servir. « *En match, comme on sert deux fois chacun, t'as*

pas le temps de savoir comment bien la remettre » [Situation « marquer des points directs », contre Benoît].

Reproduire un schéma de jeu

Lors des « situations-jeu », Samuel a systématiquement reproduit un schéma de jeu connu (effet latéral coupé – attaque en coup droit). Ce dernier lui a permis d'inscrire cinq points directs : trois contre Benoît et deux contre Kalid. En position de serveur, la préoccupation de Samuel était de prendre l'initiative en contraignant l'adversaire à retourner une balle favorable pour rompre l'échange. « *Là, après le service je me prépare pour smasher la balle* » [Situation « marquer des points directs » contre Benoît, 6-4]. L'exécution de cet enchaînement d'actions a mis en œuvre des connaissances validées lors des échanges précédents, « le service avec le coup droit en donnant un effet latéral coupé permet d'enchaîner une troisième balle d'attaque en coup droit », et des connaissances construites lors des séances précédentes, « Benoît est gêné pour retourner l'effet latéral coupé ».

3.1.2. Situation-jeu « lifter les balles »

Samuel a été successivement opposé à Victor et à Paul, deux élèves qu'il n'avait jamais rencontrés auparavant. L'analyse a révélé que l'élève avait adapté son jeu en référence à une seule structure-type : « exécuter un coup préférentiel ». Cette dernière était jugée par Samuel comme la seule adaptation compatible avec les exigences de la tâche, et *a priori* efficace.

Exécuter un coup préférentiel

Cette structure est composée de deux séquences-types : « reproduire un coup droit lifté en variant le placement latéral » et « pivoter pour éviter de jouer avec le revers ».

« Reproduire un coup droit lifté en variant le placement latéral »

Samuel a lifté toutes les balles en utilisant uniquement son coup droit. Sa préoccupation

consistait en reproduisant une balle rasante et rapide à marquer le point le plus rapidement possible. Il s'agissait aussi de varier le placement latéral pour priver de temps l'adversaire pour retourner la balle. Deux connaissances ont été mobilisées, « le coup droit lifté est le coup le plus efficace de mon jeu », « il est difficile de retourner une balle rapide liftée et rasante ».

« Pivoter pour éviter de jouer en revers »

Côté revers la balle a été systématiquement retournée avec le pivot³. Malgré le travail spécifique visant l'acquisition du revers lifté, Samuel a estimé ne pas être suffisamment efficace pour le reproduire lors de la « situation-jeu », « si je joue avec mon revers, c'est même pas la peine de jouer ». En conséquence Samuel a privilégié la prise de risque en anticipant le placement de la balle sur son revers, « j'essaie de lui [Victor] envoyer une balle rapide et rasante pour l'empêcher d'attaquer » [Situation « lifter les balles », contre Victor 2-2].

3.2. Structures-types de l'activité en fonction de la position dans le rapport de force

L'adaptation de l'activité de l'élève a également été différente selon que le score évoluait favorablement ou défavorablement.

3.2.1. Rapport de force favorable : intégrer la consigne

Lorsque le score était favorable et que la perte de points n'était pas préjudiciable pour la victoire, Samuel a intégré les contraintes spécifiques de la « situation-jeu » dans l'organisation de son activité. À titre d'illustration, Samuel a exécuté des coups en revers lors de situation « lifter les balles » contre Paul. Samuel menait de cinq points (7 à 2). À cet instant, en position de relanceur, Samuel a évalué l'efficacité d'une balle liftée avec le revers. « Là, je suis sûr de gagner, je sais qu'il ne reste plus beaucoup de temps. Je me dis que je peux essayer de jouer avec le revers »

[Situation « lifter les balles », Paul, 7-2]. Suite à la réussite de son revers lifté, il a validé les connaissances suivantes : « je suis capable de retourner en revers une balle liftée efficace contre Paul », « Paul est en difficulté pour renvoyer mon revers ». À partir de cet instant, quasiment toutes les balles côté revers ont été retournées en revers lifté.

En conséquence, la priorité était donnée au gain du point en reproduisant des coups efficaces et compatibles avec les exigences de la « situation-jeu ». Si l'écart au score était favorable, l'élève acceptait de modifier sa stratégie de jeu en mobilisant des savoir-faire ou des schémas de jeu appris en cours.

3.2.2. Rapport de force défavorable : transgresser la consigne pour ne pas perdre

L'élève a adapté son propre jeu aux caractéristiques de l'adversaire et de la consigne. Samuel a recherché systématiquement des solutions connues efficaces et compatibles avec les exigences de la « situation-jeu ». Une même préoccupation a orienté ces adaptations : éviter des solutions trop décalées par rapport à sa stratégie de jeu. Néanmoins, lorsque l'écart au score était défavorable, Samuel a été confronté à un dilemme : respecter la consigne et diminuer ses chances de victoire ou transgresser la consigne et augmenter ses chances de victoires.

Ces deux préoccupations contradictoires sont illustrées dans le cadre de la situation « lifter les balles ». L'obligation de donner un effet lifté à la balle a confronté l'élève à une situation où le rapport de force était favorable à des élèves habituellement moins bien classés. Dans ces circonstances, la préoccupation de Samuel a été d'utiliser tous les moyens, même illégaux, pour reprendre l'avantage au score et monter vers la table la plus haute.

« Transgresser l'interdiction de donner un effet coupé »

3. Action de déplacement latéral afin de frapper une balle arrivant sur la demi-table revers avec le coup droit.

En position de relanceur, la perte de plusieurs points suite à des fautes directes a conduit Samuel à tester l'exécution d'une balle coupée : « *je voulais voir s'il [Victor] allait dire quelque chose, mais je sais qu'il ne va pas s'en apercevoir. Kalid lui, il aurait tout de suite arrêté la balle. C'est là que je vois qu'il a un niveau inférieur à nous parce qu'il ne voit pas que j'ai triché* » [situation « lifter les balles », contre Victor 4-7]. L'absence de réaction de l'adversaire a conduit Samuel à valider la connaissance « je peux retourner la balle avec un effet coupé sans que Victor le remarque ». À titre d'illustration, contre Victor, Samuel s'est énervé et a commis de plus en plus de fautes directes. À 5-8, Samuel a retourné toutes les balles côté gauche en revers coupé : « *C'est la seule façon pour que je puisse marquer des points* » [Situation « lifter les balles », contre Victor 5-8]. Malgré cette transgression de la consigne, Samuel perd le match et descend pour la première fois du cycle à la Table 3 : « *C'est la honte pour moi de redescendre à la troisième table* » [Situation « lifter les balles », Victor 5-9].

La transgression délibérée de la consigne a exprimé clairement les priorités de cet élève. C'est la reconnaissance par ses pairs et l'enseignant qui étaient en jeu. Les autres solutions compatibles ont été écartées car elles n'étaient pas suffisamment efficaces. On constate donc que le respect de la consigne est fortement dépendant des enjeux symboliques et réels sur l'image de soi dans la classe.

4. DISCUSSION

Cette étude visait à décrire et interpréter la façon dont l'aménagement de deux catégories de « situations-jeu » en Tennis de table influent sur la dynamique intrinsèque de l'activité de l'élève. L'étude de cas proposée ne prétend pas fournir des résultats généralisables à toute activité d'élève en « situation-jeu ». Cependant, les régularités identifiées permettent de prétendre à une description satisfaisante de l'activité de l'élève participant à cette

étude. La discussion des résultats est organisée en trois points : (a) une adaptation spécifique de l'activité à l'aménagement de la « situation-jeu », (b) respecter la consigne et/ou marquer des points, (c) équilibre précaire de l'accord entre l'enseignant et l'élève.

4.1. Adaptation spécifique de l'activité à l'aménagement de la « situation-jeu »

Les résultats ont montré que l'adaptation de l'activité de l'élève n'était pas *a priori* prévisible. Le type d'aménagement proposé par l'enseignant a généré des effets différents selon que l'élève était engagé dans une situation « marquer des points directs » ou dans une situation « lifter les balles ». La modification du décompte des points a permis de repérer une phase exploratoire dans l'activité de l'élève. Ce mode d'engagement particulier à cette « situation-jeu » s'apparente à celui des pongistes experts. En effet, Sève *et al.* (2003) ont mis en évidence que lors des matchs internationaux les joueurs consacraient une part de leur activité à interpréter les particularités du rapport d'opposition. Au cours de cette phase exploratoire et interprétative, les pongistes cherchaient des coups efficaces.

Par contre, l'obligation de lifter les balles lors de la « montée descente » a engendré un seul mode d'engagement : l'exécution de coups efficaces pour marquer des points. Les caractéristiques de cette « situation-jeu » ne semblaient pas permettre une exploration du jeu adverse. En effet, il est probable que la courte durée de la « situation-jeu » oblige l'élève à marquer des points le plus tôt possible pour prendre l'avance au score et le conserver.

En conséquence, il nous semble que le type d'aménagement de la situation-jeu a des incidences sur l'adaptation de l'activité de l'élève. Ce résultat est convergent avec la recherche Rossard *et al.* (2005), qui a montré que l'annonce du Banco par les joueurs avait un impact sur la construction des connaissances associées à la reconnaissance d'un rapport de

force favorable ou défavorable et sur le choix des modalités de rupture de l'échange.

4.2. Respecter la consigne/marker des points

Dans le cadre de la situation « marquer des points directs », l'élève a modifié le moins possible sa stratégie de jeu préférentielle. L'objectif de la « situation-jeu » était d'induire chez les élèves des réponses combinant vitesse et placement latéral afin de mettre la balle hors de portée de l'adversaire (schémas de jeu appris lors du Cours 4). Or Samuel s'est contenté d'exécuter des services avec des effets latéraux lui permettant ainsi de réduire la durée des échanges et de marquer rapidement des points directs. Samuel savait que, compte tenu des particularités de ses adversaires, la mise en œuvre de la consigne l'obligeait à faire durer l'échange (nécessaire pour gagner des points directs) et que cela risquait de le gêner pour gagner. Toutefois dans certaines circonstances, la consigne de la « situation-jeu » et l'état du rapport de force ont placé l'élève face à un dilemme. Les préoccupations de l'élève de marquer des points et de respecter la consigne étaient incompatibles. Ce fut le cas lorsque le rapport de force était défavorable dans les situations « lifter les balles ». Après avoir apprécié la nature du conflit entre gain du point valorisé selon la contrainte (lifter les balles) et gain du point normal, l'élève a choisi de transgresser la consigne de la « situation-jeu » pour ne pas abandonner toute chance de gagner le match. À un autre niveau, en sports de raquettes, l'objectif de gagner le match génère de nombreux dilemmes. En Tennis de table, Sève (2000) a répertorié plusieurs exigences contradictoires : « identifier les gênes de l'adversaire/ ne pas perdre de points ; trouver des parades contre les actions gênantes de l'adversaire/ empêcher l'adversaire de trouver des parades contre leurs actions gênantes ; gagner du temps / priver l'adversaire de temps pour réagir ; etc. » (Sève, 2000, p. 322).

Dans le cadre de cette étude, les dilemmes peuvent être interprétés au regard des enjeux inhérents à la « situation-jeu ». Cette dernière notamment lors de la « montée descente » a confronté l'élève à la difficulté de concilier des objectifs de certification et de convivialité (Allen, 1986). Le risque de perdre, et donc de « descendre » à la table inférieure, a incité l'élève à privilégier l'objectif de certification. En effet, le résultat des matchs intervenait directement dans la note de Tennis de table.

4.3. Équilibre précaire de l'accord entre l'enseignant et l'élève

Les « situations-jeu » ont été définies par l'enseignant en référence à des objectifs de formation. Avant leur mise en œuvre, l'enseignant a énoncé les règles à respecter par les élèves. Cette prescription devait en partie déterminer l'activité des élèves. Or les résultats ont montré que l'activité de l'élève ne se réduisait pas à une application systématique des règles prescrites. Au contraire, les différentes formes typiques de l'activité de l'élève ont mis en évidence que l'adaptation dépendait à la fois de la consigne de la « situation-jeu » et de la position dans le rapport de force. C'est seulement lorsque ce dernier a été favorable qu'une congruence entre l'activité de l'élève et les exigences de la tâche conçue par l'enseignant, a pu être identifiée. Dans le cadre de l'étude de l'articulation des activités des élèves et de l'enseignant en classe, Casalfiore, Bertone et Durand (2003) ont montré que les accords en classe coïncidaient avec un recouvrement des significations attribuées à la situation. Mais ces auteurs ont également précisé que les accords étaient des formes d'équilibre précaires et négociées. Dans le cadre de cette étude, l'analyse de l'activité a mis en évidence un phénomène analogue. Le respect de la consigne par l'élève était relativement fragile. Lorsque le rapport de force était défavorable, l'élève a rompu l'accord pour transgresser la règle de jouer uniquement en lift. Par conséquent, il

nous semble que la pertinence des aménagements de la « situation-jeu » et l'énonciation de leur motif soient les conditions minimales pour établir une articulation des significations entre l'élève et l'enseignant.

CONCLUSION

L'analyse de l'activité d'un élève dans des « situations-jeu » en Tennis de table a montré que les conditions étaient rarement réunies pour qu'il y ait une adéquation entre les effets recherchés par l'enseignant et l'activité effectivement développée par un élève fortement engagé dans une logique d'opposition. Les résultats ont montré qu'il n'y avait pas un effet d'induction forte entre les consignes liées à l'aménagement de la « situation-jeu » et l'activité mobilisée par les élèves pour faire face à ces contraintes (Durand, 2001). La dynamique intrinsèque de l'activité était orientée par d'autres éléments du contexte (le rapport de force, la forme de la compétition, etc.) significatifs pour l'élève. En conséquence, cette étude de cas invite à réfléchir au système de contraintes qu'induisent les « situations-jeu ». Il nous semble important d'apprécier quelles sont les conditions affectives (enjeux en termes d'image de soi), les logiques des élèves (opposition, maîtrise ou coopération), la forme de compétition (montée-descente plus contraignante que les « situations-jeu » en groupe de niveaux) qui permettront de construire un contexte favorisant l'intégration de(s) consigne(s).

Afin d'éviter aux élèves de jouer « comme si » il n'y avait pas de consigne il pourrait être intéressant dans le cadre des « situations-jeu » avec aménagement du système de marque de proposer deux manières de gagner. Par exemple, l'élève pourrait gagner la « situation-jeu » soit marquant deux points à l'aide d'une balle liftée soit en remportant le set.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAIN, C. & PROTEAU, L. (1978). Étude des variables relatives au traitement de l'information en sports de raquettes. *Journal Canadien des Sciences Appliquées au Sport*, 3, 27-33.
- ALAIN, C. & SARRAZIN, C. (1985). Prise de décision et traitement de l'information en squash. *STAPS*, 12, 49-59.
- ALAIN, C. & SARRAZIN, C. (1990). Sport skill analysis : a simulation study of a decision making model of squash competition. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 15, 195-200.
- ALAIN, C., SARRAZIN, C. & LACOMBE, D. (1986). The use of subjective expected values in decision making in sport, in D.M. Landers (Ed.), *Sport and elite performers. The 1984 Olympic Scientific Congress Proceeding*, Human Kinetics, 1-7.
- ALLEN, J.D. (1986). Classroom management : Student's perspectives, goals and stratégies. *American Educational Research Journal*, 17³, 437-459.
- CASALFIORE, S., BERTONE, S., DURAND, M. (2003). Une articulation significative d'activités dans la classe. *Recherche et Formation*, 42, 87-98.
- DURAND, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris, Revue EPS.
- FAMOSE, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris, INSEP.
- LEPOUTRE, D. (2001). La photo volée. *Revue française d'ethnologie*, 31¹, 89-101.
- LEVEAU, C., LOUIS, E., SÈVE, C. (1999). De l'échange à la construction de la rupture. *Revue EPS*, 277, 43-45.
- MCPHERSON, S.L. (1999a). Expert-novice differences in performance skills and problem representations of youth and adults during tennis competition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 233-251.
- MCPHERSON, S.L. (1999b). Tactical differences in problem representations and solutions in collegiate varsity and beginner female tennis players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 369-384.
- MCPHERSON, S. L. (2000). Expert-novice differences in planning strategies during collegiate singles tennis competition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 39-62.
- MCPHERSON, S.L. & THOMAS, J.R. (1989). Relation of knowledge and performance in boy's tennis : age and expertise. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 190-211.
- METZLER, J. (2002). Adaptation des « situations-jeu ». *Revue EPS*, 296, 57-61.

3. Action de déplacement latéral afin de frapper une balle arrivant sur la demi-table revers avec le coup droit.
1. Les prénoms des élèves ont été modifiés afin de préserver leur anonymat.

- PEIRCE, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris, Seuil.
- ROSSARD, C., TESTEVIDE, S., SAURY, J. (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*.
- SÈVE, C. (2000). *Analyse sémiologique de l'activité des pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux*. Thèse de doctorat en STAPS non publiée, Université de Montpellier, France.
- SÈVE, C., SAURY, J., RIA, L. & DURAND, M. (2003). Structure of expert players' activity during competitive interaction in table tennis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71¹, 71-83.
- SÈVE, C., SAURY, J., THEUREAU, J. & DURAND, M. (2002). La construction de connaissances chez les sportifs au cours d'une interaction compétitive. *Le Travail Humain*, 65², 159-190.
- THEUREAU, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'anthropologie cognitive située*. Berne, Peter Lang.
- THEUREAU, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences, in J.-M. Barbier (Éd.), *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris, PUF, 171-212.
- THEUREAU, J. & JEFFROY, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse, Octares.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

ZUSAMMENFASSUNG : Auswirkungen von Veränderungen der Spielsituationen im Tischtennis auf die Aktivität eines Schülers im Rahmen des Sportunterrichts

Ziel dieser Studie ist es, die Auswirkungen von Veränderungen der Spielsituationen im Tischtennis auf die Aktivität eines Schülers im Rahmen des Sportunterrichts zu beschreiben und zu charakterisieren. Sie basiert auf den theoretischen und methodischen Grundlagen des « Handlungsverlaufs » (« cours d'action », Theureau, 1992, 2000). Die Aktivität des Schülers wurde während Spielsituationen analysiert, wobei das Treffersystem und die Möglichkeiten des Einflusses auf den Ball modifiziert wurden. Vier Spielsituationen wurden mit einer Videokamera gefilmt und a posteriori durch eine Verbalisierung während einer Selbstkonfrontation des Schülers erfasst. Die Analyse machte deutlich, dass die Organisation des Handlungsverlaufes typische Strukturen aufzeigte, die einerseits von den Spielsituationen und andererseits von der Art der Machtbeziehungen abhingen. Die Ergebnisse werden hinsichtlich dreier Ausrichtungen diskutiert : (a) spezifische Anpassung der Aktivität an die Veränderungen der Spielsituation, (b) Respektieren der Hinweise / Punktemachen, (c) das prekäre Gleichgewicht der Übereinstimmung zwischen Lehrer und Schüler.

SCHLAGWÖRTER : Schüler, Tischtennis, Handlungsverlauf, Spielsituation.

RIASSUNTO : Gli effetti della sistemazione di « situazioni-gioco » nel tennistavolo sull'attività di un allievo nel corso di educazione fisica

Lo scopo di questo studio era di descrivere e di caratterizzare gli effetti della sistemazione di « situazioni-gioco » nel tennistavolo sull'attività di un allievo di college. Essa è stata condotta in riferimento al quadro teorico e metodologico del « corso d'azione » (Theureau, 1992, 2000). L'attività dell'allievo è stata analizzata durante « situazioni-gioco » con adattamento del sistema di punteggio e con sistemazione delle possibilità d'intervento sulla palla. È stata realizzata una videoregistrazione di quattro « situazioni-gioco », poi completata a posteriori da dati di verbalizzazione emersi durante l'autoconfronto con l'allievo. L'analisi ha evidenziato che l'organizzazione del corso d'azione presentava delle strutture-tipo specifiche, da una parte alle due categorie di « situazioni-gioco » e dall'altra con la natura del rapporto di forza. I risultati sono discussi secondo tre linee : a) adattamento specifico dell'attività alla sistemazione delle « situazioni-gioco », b) rispettare la consegna/marcamento dei punti, c) l'equilibrio precario dell'accordo tra l'insegnante e l'allievo.

PAROLE CHIAVE : allievo, corso d'azione, « situazioni-gioco », tennistavolo.

1. Les prénoms des élèves ont été modifiés afin de préserver leur anonymat.
2. Il s'agissait d'enchaîner un service et une attaque en coup droit.

RESUMEN : Los efectos de la adaptación de las “situaciones-juego” en tenis de mesa sobre la actividad de un alumno en curso de educación física

El objetivo de este estudio era describir y caracterizar los efectos de la adaptación de “situaciones-juego” en tenis de mesa sobre la actividad de un alumno de colegio. Se llevó en referencia al marco teórico y metodológico del “curso de acción” (Theureau, 1992, 2000). La actividad del alumno se analizó durante “situaciones-juego” con adaptación del sistema de marca y con adaptación de las posibilidades de intervención sobre la pelota. Se realizó un registro vídeo de cuatro “situaciones-juego”, completado luego y a posteriori por datos de verbalizaciones provocadas durante autoconfrontaciones con el alumno. El análisis puso de relieve que la organización del curso de acción presentaba estructuras-tipo específicas por una parte a las dos categorías de “situación-juego” y por otra parte a la clase de la relación de fuerza. Los resultados se discuten según tres ejes : (a) adaptación específica de la actividad a la adaptación de las “situaciones-juego”, (b) respetar la consigna/apuntarse puntos, (c) el equilibrio precario del acuerdo entre el profesor y el alumno.

PALABRAS CLAVES : alumno, tenis de mesa, curso de acción, “situación-juego”.