

ROYET Thomas - PRAG, Faculté des Sciences du Sport, Aix-Marseille Université

MASCRET Nicolas - Maître de conférences, INSPE Aix-Marseille, Membre du CEDREPS de l'AE-EPS

DEUTZ D'ARRAGON Sophie - PRAG, Faculté des Sciences du Sport, Aix-Marseille Université

VORS Olivier - MCU HC, Aix Marseille Université, CNRS, ISM, Marseille - SFERE-Provence, FED 4238, Marseille - Groupe Analyse des pratiques AE-EPS

Mots clés : Activité de l'élève - analyse de pratique - cours d'action

« Les maîtres du jeu », une forme scolaire de pratique pour les lycéens en badminton : Analyse de l'activité in situ des élèves

Introduction : importance d'analyser les formes scolaires de pratique

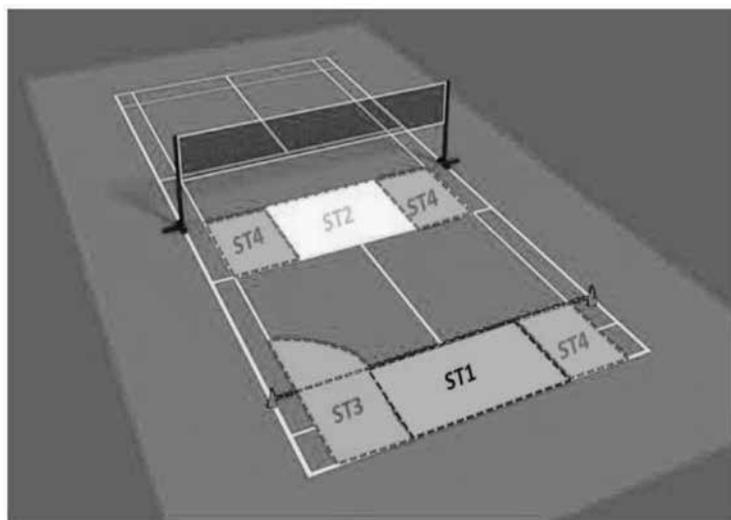
L'évolution institutionnelle récente de la discipline laisse de plus en plus de liberté pédagogique aux enseignants (Programmes collège et lycée, 2015, 2019). Les enseignants d'EPS sont conduits à construire à leur guise des formes scolaires de pratique (FSP). Le programme du lycée (2019) précise même que « la forme de pratique retenue doit faire l'objet d'une analyse approfondie et être porteuse de contenus d'enseignement prioritaires définis par l'enseignant ». Il apparaît alors important d'analyser ces formes de pratique dans l'action, au-delà de la prescription.

L'enjeu de notre étude compréhensive est d'analyser l'activité typique d'étudiants non spécialistes dans la forme scolaire de pratique « Les maîtres du jeu » (Deutz D'Arragon et al., 2020).

La forme scolaire de pratique proposée vise à engager les élèves dans une démarche de construction du point à coup -1 (sur un enchaînement de deux frappes) et s'adresse en priorité à des lycéens. L'enseignant place les élèves par groupe de niveaux homogènes, idéalement par quatre (2 joueurs et 2 observateurs par match).

Chaque match se déroule en deux sets de 11 pts secs (à 10-10, premier à 11). Durant ces matchs, quatre schémas tactiques possibles sont proposés aux élèves :

- Amener son adversaire en zone arrière et marquer le point (ST1)
- Amener son adversaire en zone avant et marquer le point (ST2)
- Amener son adversaire sur son revers de fond de court et marquer le point (ST3)
- Amener son adversaire dans un coin du terrain et marquer le point (ST4)



ST1 : Amener son adversaire en zone arrière et marquer le point

ST2 : Amener son adversaire en zone avant et marquer le point

ST3 : Amener son adversaire sur son revers de fond de court et marquer le point

ST4 : Amener son adversaire dans un coin du terrain et marquer le point.

Les deux sets joués ont deux objectifs différents. Le premier set est une phase d'exploration. Le but pour l'élève est de gagner le set tout en validant un maximum de schémas tactiques différents (peu importe la façon dont le point est marqué : volant smashé, volant placé...). Le second set est une phase d'exécution. Le but pour l'élève est de gagner le set en validant un maximum de fois le schéma tactique choisi à la fin du 1^{er} set. En fonction du gain ou de la perte du set et de la validation de contrats liés aux schémas tactiques, un nombre de points est attribué à chaque élève à l'issue des deux sets (voir fiche d'observation ci-dessous). Un marquage au sol est utilisé pour matérialiser la zone arrière, facilitant la lecture des situations méritant la validation de schémas tactiques par les observateurs.

Ces derniers s'attachent à regarder l'activité d'un seul des deux joueurs. Ils notent les points marqués par le joueur qu'ils observent, en cochant la case correspondant au schéma tactique validé lorsqu'ils jugent que c'est le cas. Ce sont ces relevés qui permettront de déterminer à la fin du set le nombre de points remportés par chaque joueur (voir fiche d'observation à gauche).

NOM : _____ PRENOM : _____ Mon observateur : _____

MATCH 1

PREMIER SET		DEUXIÈME SET	
RÉALISATION SCHEMA TACTIQUES		CHOIX SCHEMAS TACTIQUES	
0 OU 1 SCHEMA RÉALISÉ		2 SCHEMAS RÉALISÉS	
2 SCHEMAS RÉALISÉS		3 SCHEMAS RÉALISÉS	
+ 2 SCHEMAS RÉALISÉS		+ 3 SCHEMAS RÉALISÉS	

	1er SET	2ème SET	TOTAL
VICTOIRE	4 3 2	4 3 2	
DEFAITE	2 1 0	2 1 0	

JOUEUR	ADVERSAIRE				SCORE 2ème SET	ST
	SCORE 1er SET	ST1	ST2	ST3		
1					1	
2					2	
3					3	
4					4	
5					5	
6					6	
7					7	
8					8	
9					9	
10					10	
11					11	

Cette FSP nous paraît particulièrement intéressante car elle a pour objectif de développer des aspects tactiques, amenant l'élève à construire le point sur deux frappes qui s'enchaînent. Les aspects tactiques en badminton sont au cœur de nombreuses réflexions scientifiques. Dans un paradigme conatif, le joueur « tacticien » est considéré à un stade « contextuel » (Dieu, 2012) où les questions relatives à la mobilisation contextuelle d'éléments techniques se posent. Ce stade, avancé, permet notamment d'argumenter en faveur de l'orientation préférentielle de cette situation vers un public lycéen ayant déjà vécu une ou plusieurs séquences antérieures de badminton. Les programmes du lycée vont d'ailleurs dans ce sens puisque les attendus de fin de lycée visent à ce que l'élève puisse « s'engager pour gagner une rencontre en faisant des choix techniques et tactiques pertinents au regard de l'analyse du rapport de force. » (Programme d'Education Physique et Sportive du Lycée Général et Technologique, 2019).

Cadre théorique et méthodologique du cours d'action

Nous avons utilisé le cadre théorique du cours d'action (Saury et al., 2013), afin d'analyser l'activité in situ des élèves au sein de cette FSP « *Les maitres du jeu* ». Le programme de recherche du cours d'action nous paraît particulièrement heuristique pour analyser l'activité des participants en situation écologique d'enseignement. Il a déjà montré sa fécondité en identifiant les décalages entre les prescriptions des enseignants lors de FSP et l'activité réelle des élèves lors du jeu du « Banco » (Rossard et al., 2005). Dans le même temps, il fut démontré que rares étaient les situations où les effets recherchés par l'enseignant et l'activité réelle de l'élève étaient en adéquation (Guérin et al., 2005). Enfin, il a également été montré que les élèves pouvaient paradoxalement avoir recours à des interactions d'entraide et de coopération au cours de situations évaluatives d'opposition (Saury & Rossard, 2009), renforçant à nouveau ce décalage observable entre prescriptions enseignantes et activité de l'élève.

• **Ainsi nous allons pouvoir accéder aux préoccupations, perceptions, connaissances en action des joueurs pendant leur match de badminton au sein de cette FSP.**

Dans cette recherche, nous étudions l'activité de trois étudiants non optionnaires de badminton en première année de STAPS lors de la première séance et la dernière séance avec la FSP « *Les maitres du jeu* ». Ces trois étudiants étaient volontaires pour participer à l'étude et étaient représentatifs de trois

niveaux de pratique détaillés dans le Tableau 1 ci-dessous. Suite à une séance de montante descendante, trois niveaux ont été identifiés, ce qui a permis de choisir les trois participants de l'étude : un du terrain le plus haut, un du terrain le plus bas, un du terrain du milieu. Le recueil de données s'est fait à partir d'enregistrements audiovisuels. Trois caméras HF ont été positionnées derrière les trois joueurs sur un plan large afin d'enregistrer les actions des joueurs et des observateurs. Ces enregistrements ont été immédiatement suivis à la fin de la séance par des entretiens d'autoconfrontation spécifique au cadre théorique et méthodologique du cours d'action. Au total, six entretiens ont été conduits (deux par joueurs : un lors de la première séance et un lors de la dernière séance avec cette FSP « *les maitres du jeu* »). La conduite des entretiens directs consistait à faire revivre une expérience la plus proche possible de l'expérience de match passée à l'aide de la vidéo. Chaque joueur était amené à montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité pendant le jeu. Ainsi nous pouvions avoir accès aux différentes composantes de son expérience telles que ses préoccupations, ses perceptions, et ses connaissances. L'analyse de ces données recueillies s'est faite en repérant les caractéristiques typiques de l'activité des joueurs dans la FSP. C'est-à-dire en identifiant les éléments particulièrement significatifs, communs et emblématiques de leur activité. Ainsi nous avons pu accéder à leurs expériences typiques et comprendre leur vécu au sein de la FSP.

Tableau 1 - Profil des joueurs de l'étude

INDICATEURS	Profil 1 : Clara	Profil 2 : Louis	Profil 3 : Milo
Choix tactiques prioritaires	Renvoyer le volant Faire se déplacer son adversaire	Finir le point rapidement par un smash	Varié ses trajectoires et faire se déplacer l'adversaire pour finir le point dans un espace libre
Éléments techniques maîtrisés	Frappe main haute, service mi-long, amorti haut	Smash, dégagé long, amorti	Amorti, dégagé long, smash, contre amorti

Résultats

Nous présenterons les résultats communs aux différents participants. Car l'analyse de leur activité dans la FSP montre de nombreuses similarités dans leurs expériences vécues. Ces résultats nuancent l'impact du niveau d'expertise sur la manière de vivre et d'appréhender cette forme de pratique scolaire.

Dans une optique de rendre ces résultats utilisables sur un plan professionnel, nous choisissons de les organiser en deux temps. Dans une première partie, nous nous attèlerons à identifier les éléments de la FSP qui nous semblent engager les élèves dans les apprentissages tactiques visés par la situation. Dans une seconde partie, nous verrons que cette FSP présente certaines limites dont il faut être conscient lors de sa mise en place en milieu scolaire.

FSP et stratégie tactique : des préoccupations tactiques typiques

Le premier élément saillant tient en la compréhension rapide des schémas tactiques 1 (zone arrière puis marquer le point) et 2 (zone avant et marquer le point), dès la première mise en place de la FSP. Ces schémas sont choisis en grande majorité et réussissent à être rapidement appliqués. Ici, le niveau d'expertise ne semble pas être un facteur de différenciation dans la mesure où nos sujets experts comme débutants se sont majoritairement dirigés vers ces deux schémas tactiques. Autrement dit, la compréhension de schémas tactiques sur l'enchaînement de deux frappes a été compris rapidement par les joueurs. Alors qu'initialement, nous pensions que cet aspect mettrait du temps à être compris et nous pensions voir des vécus différents entre la première et la dernière leçon.

Deuxième point, le dispositif amplifie les préoccupations tactiques de certains joueurs dès le début du set. Ce résultat se retrouve chez l'ensemble des profils étudiés. Au départ, le joueur débutant exprimait jouer sans intention tactique particulière, sa préoccupation était « de renvoyer le volant ». Le choix d'un projet tactique lors du deuxième set a fait prendre conscience de l'existence de tactique. Et la nécessité de valider ce projet tactique dans le match a conduit la joueuse de profil 1 à avoir une focalisation perceptuelle sur les zones de jeu et en particulier le court long (schéma tactique 2). En fin de cycle, le joueur explicite qu'au fur et à mesure, il a compris l'intérêt

des zones de jeu tactique, ce qui a complètement changé ses actions en match, avec des préoccupations sur l'enchaînement jeu court, jeu long et des perceptions accrues sur les zones de jeu. Ces significations se retrouvent chez les joueurs de profil 2 et 3. Par exemple, dès le départ, le joueur de profil 3 a choisi les schémas tactiques issus de connaissances déjà construites lors de ses matchs précédents. Lors du deuxième set, il prenait, tout au long du cycle, le même schéma tactique.

Cependant, des différences sont à noter en fonction des niveaux. Cette focalisation sur les schémas tactiques varie en fonction du score lors du match. Si la joueuse de profil 1 est préoccupée directement par la FSP et la réalisation des schémas tactiques proposés, les joueurs de profil 2 et 3 ne semblent lui donner de l'importance que lorsque le gain du set est assuré. Pour eux, la préoccupation prioritaire est de gagner le match. Il n'est pas identifié que l'utilisation de multiples schémas tactiques (1^{er} set) ou la répétition d'un schéma tactique identifié comme efficace (2nd set) soit au service du gain de la rencontre. A l'inverse, il est clairement mis en avant par les joueurs que le fait de jouer leur jeu sans conscientiser l'utilisation des schémas tactiques proposés par la FSP leur permettra de valider certains schémas.

Les limites : une focalisation sur la FSP plus que sur le jeu

D'un point de vue émotionnel, la FSP génère un flux émotionnel important chez tous les joueurs participant à l'étude. Après avoir « validé une zone », comme le disent les joueurs, c'est-à-dire envoyer le volant dans la zone tactique, ils vivent une forte émotion en forçant leur jeu pour finir sur le coup suivant. Cela conduit l'élève à se crispier sur la raquette pour obtenir le bonus augmentant le nombre de fautes directes. Ces émotions se retrouvent aussi dans les interactions joueurs/observateurs. Les joueurs vivent certaines frustrations car ils estiment (à tort ou à raison) que l'observateur ne valide pas bien les schémas tactiques réalisés. De nombreuses discussions autour de la validation ou non d'un schéma tactique ont pu être observées, hachant quelque peu les rencontres. Les joueurs semblent parfois engagés davantage dans une relation de « surveillance » vis-à-vis de leur observateur que dans un engagement classique de match. À certains moments, leur préoccupation dans le jeu se tourne vers les observateurs plus que dans le déroulement du jeu lui-même. Paradoxalement, et malgré un vécu régulier de la FPS au cours de ce cycle, ces discussions sont présentes aussi bien en début qu'en fin de cycle.

Si, comme identifiée plus haut, la compréhension générale de la situation semble être rapide quel que soit le niveau d'expertise, la validation des schémas tactiques ne semble pas si claire en creusant un peu les entretiens et les observations. Notamment, le fait que la validation du schéma

tactique se fasse à coup + 1 semble poser souci. Les trois ont tous, à un moment des entretiens, identifié un flou sur ce point. Si certains pensaient que pour valider le ST1 il était nécessaire de finir le point en zone arrière (alors qu'en réalité il faut emmener l'adversaire en zone arrière puis finir le point), d'autres ne savaient pas s'il était nécessaire de finir le point sur un « point direct » ou si une faute directe de l'adversaire permettait de valider dans certains cas les schémas tactiques. Cette observation semble effacée en fin de cycle, démontrant la nécessité de faire vivre plusieurs fois la FSP pour que cette dernière soit comprise en détail.

Enfin, une autre des limites soulevées concernant cette FSP vécue est le choix limité des schémas tactiques au cours du cycle. Chez les joueurs débutants comme confirmés, il semble que le choix des schémas tactiques 3 (jouer sur le revers en fond de court et finir le point) & 4 (jouer dans un coin du terrain et finir le point) soit rare. En effet, les élèves identifient clairement ces schémas comme plus complexes à réaliser que les schémas tactiques 1 & 2 car laissant moins de place à l'erreur et demandant davantage de précision. Ces schémas tactiques, s'ils sont parfois explorés dans le premier set, ne sont jamais choisis comme schémas tactiques préférentiels lors du second set. Cela peut questionner lorsque l'on connaît l'efficacité, notamment, de jouer long sur le revers adverse (schéma tactique 3) au niveau scolaire.

Discussion et conclusion

Notre discussion portera sur des pistes permettant de comprendre et d'ajuster la FSP en fonction du vécu des élèves.

Cette FSP apparaît pertinente pour des élèves correspondant aux caractéristiques de notre profil 1 dans la mesure où elle oriente leurs intentions tactiques vers la construction du point. Cet élément semble fondamental au regard des stades d'apprentissage identifiés dans les activités duelles, et notamment en badminton, et dans une perspective d'atteinte des attendus de fin de lycée. Elle se place comme une suite logique et progressive du travail sur l'espace et sur l'identification d'un volant favorable de marque entamé au collège. Par ailleurs, les multiples interactions entre pairs identi-

fiées lors de l'étude permettent de mettre en avant la richesse de la situation vis-à-vis de la poursuite d'objectifs d'ordre sociaux. Il faudra néanmoins être vigilant quant à la nature de ces échanges, souvent prescriptifs et émanant du joueur envers l'observateur. Il serait plus pertinent que les discussions émanent de l'observateur et que ce dernier soit en mesure d'argumenter ses choix lors du repérage des schémas tactiques. En restant sur l'observation, si cette dernière est riche et permet de rendre identifiable aisément les facteurs de réussite et de progrès pour l'élève et l'enseignant, elle n'en reste pas moins complexe. A nouveau, cela invite à répéter de manière régulière cette FSP au cours du cycle, comme c'est le cas pour l'ensemble des FSP.

Nous ne pouvons, sur ce point, que conseiller l'enseignant d'être très attentif à la compréhension de la situation lors de sa première mise en place en multipliant les questionnements et dialogues entre les deux sets de chaque match avec les observateurs.

Il apparaît également nécessaire de réfléchir à un aménagement de la situation afin d'engager les élèves sur les schémas tactiques 3 & 4, pourtant aussi efficaces que les schémas tactiques 1 & 2, mais très peu choisis par les joueurs. Sur ce point, si sur un plan théorique (voir schéma ci-dessus), les zones permettant la validation des schémas sont bien différenciées, elles ont tendance pour les joueurs et observateurs à se superposer en pratique (difficile de différencier un volant en zone arrière d'un volant sur un côté sur certains points). Un marquage plus clair au sol identifiant notamment les zones latérales pourrait être un premier axe de réponse, bien qu'il demande une logistique plus complexe. Par ailleurs, il serait également possible d'enrichir la FSP des schémas tactiques au fur et à mesure que la ou les séquences avancent. Par exemple, on pourrait imaginer que les schémas tactiques 1 et 2 puissent être proposés dans une séquence de badminton en seconde, et que les schémas tactiques 3 et 4 soient eux proposés dans une séquence de première ou terminale. Cela permettrait aussi aux élèves de s'orienter vers des schémas tactiques potentiellement non maîtrisés et engager ainsi des apprentissages.

Enfin, dernier point de discussion mais non des moindres, il est fondamental de rappeler que cette étude est menée sur des étudiants en première année de STAPS. Si ces derniers sont non spécialistes de l'activité, ce sont des étudiants sportifs ayant une appétence particulièrement positive pour les activités physiques et sportives. A titre d'exemple, notre joueuse de profil 1 est une joueuse qui était qualifiée « experte » au niveau lycée. De la même manière, les capacités de compréhension des étudiants vis-à-vis de la tâche étaient certainement bien plus favorables dans le cadre de notre étude que dans certains lycées, notamment en zone sensible. La transposition de cette situation dans les milieux caractérisés comme « difficiles », au regard de la complexité de l'observation et de la tâche, nous semble à minima discutable.

L'ensemble de ces éléments va à nouveau dans le sens des travaux menés précédemment et introduits en début d'article. Au regard des discordances entre prescription de la tâche et vécu des apprenants, il semble nécessaire, pour les enseignants, de tenter d'accéder au vécu des élèves au sein des FPS. Cela permettra, notamment, de manipuler une situation initiale en fonction de multiples paramètres liés au niveau d'expertise, au contexte d'intervention... afin de la rendre la plus adaptée possible aux besoins de l'apprenant.

BIBLIOGRAPHIE

Deutz D'Arragon S., Mascret N., & Vors O. (2020). Approfondir son expérience en badminton. In M. Travert, N. Mascret, & O. Rey (Éds.), *L'élève lycéen.ne en EPS : Approfondir son expérience dans 23 APSA* (Revue EP&S, p. 227-235).

Dieu O. (2012). *L'expérience corporelle, médiation entre sens pour l'élève et exigences pédagogiques : Objectivation par actimétrie de la corrélation entre la direction de jeu et les conations en badminton* [PhD Thesis]. Artois.

Guérin J., Testevuide S., & Roncin C. (2005). Les effets des aménagements des « situations-jeu » en Tennis de table sur l'activité d'un élève en cours d'éducation physique. *Staps*, n° 69(3), 105-118.

Rossard C., Testevuide 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. *Staps*, 2(68), 95-110.

Saury J., Adé D., Gal-Petitfaux N., Huet B., Sève C., & Trohel J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS : Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Éditions EP&S.

Saury J., & Rossard C. (2009). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : Une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 195-216.