hep/ haute école pédagogique vaud UER EPS

Journées cantonales de formation en éducation physique et sportive

1er et 2 septembre 2015

Atelier 10

Faire progresser les élèves en tennis de table en EPS

Formateur : Jacques Méard

Bref descriptif

Le tennis de table est un thème motivant en secondaire et bien adapté à l'enseignement en classe mixte. Mais il est souvent assimilé à un loisir. Pour faire progresser les élèves en EPS dans cette activité tout en préservant le plaisir de la pratique, seront proposées de nombreuses situations de jeu en simple et en double, d'apprentissages tactiques et techniques, d'évaluation.

Raquette en main, nous expérimenterons donc entre nous (avec des niveaux de jeu différents) toutes ces situations en réfléchissant en tennis de table : - à l'équilibre à trouver entre jeux de collaboration et jeux de compétition - aux adaptations à faire pour s'adapter aux différents niveaux de jeu

- aux moyens de faire progresser les élèves tout en leur procurant du plaisir.

TENNIS DE TABLE ET EPS.
Définition d'objectifs et conception de tâches.

Pour en savoir davantage :
Méard, J., Manchon, S., De Nadai, J. (1997). Tennis de table et EPS. Définition des objectifs et conception de tâches. *EP.S 268,* 33.38.

Introduction

Au regard des actions de formation continue que nous avons encadrées depuis plusieurs années en tennis de table, les difficultés du professeur d'EPS qui veut utiliser cette activité dans son enseignement se manifestent notamment par l'impossiblité de concevoir des tâches nombreuses pour atteindre les objectifs et produire des transformations motrices. Or, sans cette conception de tâches, il est impossible de différencier au cours d'une leçon, il est impossible de s'adapter rapidement aux caractéristiques de l'élève.

Construire des tâches

L'enseignant qui n'a pas eu de formation en tennis de table est démuni pour ce qui concerne la conception de tâches adaptées. Surtout, il ne dispose pas d'une "banque" suffisante pour remédier rapidement à une réponse inattendue de l'élève (réussite immédiate ou échec persistant). Nous proposons ici une méthode à partir d'un certain nombre de variables didactiques qui agissent sur la difficulté et la complexité des tâches en tennis de table.

1 Les variables à manipuler

Pour que l'élève apprenne et que la transformation motrice soit effective, il faut procéder par l'introduction progressive

* de contraintes
* d'incertitudes
* d'émotions.

Donc, par commodité, nous proposons un enseignement selon les étapes suivantes :
- une situation de départ simplifiée
- une complexification ou une simplification par le jeu de contraintes, d'incertitudes et/ou d'émotions.

* la situation de départ : la tâche est réalisée une seule fois, sans déplacement, sur une cible la plus grande possible (table entière, cible sur mur), toujours du même côté (CD ou R), sur une balle sans incertitude spatiale (trajectoire, placement de balle), ni temporelle (vitesse), ni événementielle (rotation), sans compter les points (pas d'émotion spécifique).

* les contraintes : si la tâche repose sur la réalisation d'une action sur la balle (par exemple un top spin) on peut complexifier

c1- en faisant enchaîner plusieurs fois la tâche (2, 3, 5,10 fois),
c2- en enchaînant la tâche avec "autre chose" (avant ou après),
c3- en réalisant la tâche depuis plusieurs endroits de la table,
c4- en enchaînant la tâche en coup droit et en revers (alternativement),
c5- en imposant des déplacements,
c6- en fixant des cibles à atteindre de plus en plus précises,
c7- en augmentant la fréquence de l'échange,
c8- en augmentant la vitesse de la balle qui arrive,
c9- en introduisant de la rotation (toujours la même) dans la balle qui arrive.

Si la tâche ne repose pas sur la réalisation d'une action (par exemple pour des objectifs de déplacements, d'enchaînements, etc ...), on peut complexifier par le biais de c1, c2, c3, c4, c5, c6, c7, c8, c9 ; on peut aussi

c10- imposer une action (poussette, contre attaque, top spin, ...). Par exemple, le fait de réaliser un déplacement en enchaînant des top spins représente une plus grande difficulté que si l'on réalise ces déplacements en enchaînant des poussettes (ressources énergétiques).

* les sources d'incertitude : pour complexifier une tâche, on peut

i1- faire varier le placement de la balle qui arrive (incertitude spatiale),
i2 - faire varier la vitesse de la balle qui arrive (incertitude temporelle),

i3- faire varier la rotation de la balle qui arrive (incertitude événementielle) (coupée, liftée, latérale, combinée, peu ou beaucoup d'intensité).
i4- combiner **i1** et **i2, i1**et **i3**, **i2** et **i3** (la situation **i1+i2+i3** s'appelle "jeu libre")
i5- réduire ou augmenter le temps de traitement de l'information (échanges avec rebond sur la table et au sol, échanges contre un mur)

On remarquera que l'introduction de l'incertitude donne lieu à une quantité importante de variantes. Il est également possible dans ce domaine de faire réaliser une tâche avec un joueur de niveau plus faible (par exemple, une tâche de placement de balles ou de déplacements). Cela va impliquer des maladresses chez ce dernier, donc une complexification de la tâche pour le joueur qui joue avec lui. C'est un moyen de différencier le travail sans recourir aux groupes de niveaux.

* l'émotion : l'apprentissage en tennis de table implique la comptabilisation de points. L'introduction de l'émotion est nécessaire pour maintenir l'activation de l'élève et l'enseignant est amené à y recourir régulièrement. De plus, cela permet à l'élève et à l'enseignant de mesurer l'impact de l'apprentissage sur l'efficacité. Il existe, dans ce domaine aussi, une grande variété des formules :

e1- réduction des "unités de jeu": 21 pts, 11 pts, 6 pts (on commence le set à 15/15), 2 pts (on commence le set à 20/20);
e2- comptabilisations au temps (1 mn, 2 mn, au "top" (signal imprévisible)
e3- comptabilisations cumulées (5 rencontres en 5 pts au cours d'une tâche de 5 mn)
e4- comptabilisation type volley-ball (il faut gagner le service pour gagner le pt), type tennis (6 jeux gagnants en 4 pts avec 2 pts d'écart minimum)
e5- comptabilisations différées (je réalise une tâche (enchaînement) sur 10 pts, puis mon adversaire, puis on compare)
e6- comptabilisations avec handicap ((donné par le prof) ou (issu d'un classement au cours du cycle) ou (faire 2 sets, le 2° prévoyant un handicap égal à la différence entre les deux joueurs au 1° set))
e7- compétitions par équipes équilibrées et hétérogènes (ce qui augmente l'indécision). Cette formule peut être améliorée si l'on cumule les points gagnés et non plus les sets ou les matches.
e8- valorisation d'actions (ex. pt marqué directement au service égale 3 pts, pt marqué du CD égale 3 pts)
e9- jeu à thème (ex. 2 sets en 6 pts: le premier en poussette, le 2° en contre attaque - 1 set en 11 pts en "8"
e10- jeu sur cibles (ex.demi-table en diagonale ou sur la bande) (ex. en alternant CD / R)
e11- tâche semi-libre (on compte le pt à partir du 3° échange (les 3 premiers échanges constituent une tâche)
e12- rencontres en doubles (le niveau doit être assez homogène, sinon il convient d'adapter le règlement: ex. "le point ne peut être marqué directement par le service"), etc ...
e13- points dont le départ est "disymétrique" (par exemple, le serveur se place sur le côté de la table). Ces situations sont souvent utilisées dans les autres activités duelles (en combat de préhension).

On peut aussi proposer des situations qui ne comportent pas l'émotion spécifique : par exemples,

e14- établir un record d'échanges sans interruption à deux
e15- établir un record d'échanges seul (idem précédent mais seul celui qui commet la faute recommence à 0 (l'autre cumule jusqu'à sa prochaine faute)
e16- établir un record d'échanges en cumulant pendant 1 mn on ne recommence pas à zéro aprés une faute) (introduire des thèmes, limiter les cibles, etc)

La combinaison de ces différents paramètres en tennis de table permet, on s'en rend compte, la conception de milliers de situations pour chaque objectif visé.

2 Illustration (l'élève concerné s'appelle Lionel) :

* AMÉLIORER L'INITIATIVE DU COUP DROIT (par exemple, l'évaluation diagnostique a mis en évidence que Lionel gagne les points lorsqu'il prend l'initiative mais il ne la prend jamais de son coup droit)

- situation de départ : un camarade sert dans la diagonale coup droit 20 fois (service franc) ; Lionel renvoie en coup droit 18 fois en augmentant la vitesse du service qui arrive.

_ simplifications (si Lionel ne réussit pas la tâche de départ) :

- le camarade envoie moins rapidement (**c8**),
- le camarade envoie à la main (**c8**)
- Lionel fait rebondir la balle sur sa table devant lui puis effectue un coup droit (**i1**)

- Lionel effectue plusieurs échanges seul contre un mur (cible plus grande). (**i5**)

Ces simplifications ont pour but de lui faire acquérir les règles de l'action efficace (en l'occurrence, le geste doit être ascendant, accéléré en deux temps, la balle doit être touchée à l'équateur ou au-dessus, Lionel doit être placé de côté et l'impact doit se situer devant sa poitrine). La tâche peut souvent être complétée par d'autres procédures de guidages (explications, questionnements, démonstrations).

- complexifications par contraintes (si Lionel réussit la tâche de départ) :
  - aprés le retour de service de Lionel, l'échange continue (3, 4 ...) (**c1**)
  - aprés le retour de service, le camarade alterne les placements (à gauche et à droite) et Lionel reste en coup droit (déplacements) (**c5**)
  - les services sont toujours coupés dans la diagonale coup droit (il n'y a pas d'incertitude car Lionel sait que la balle est toujours coupée) (**c9**)
  - Lionel doit placer son retour dans une zone précise, dans plusieurs zones précises (**c6**)
- complexifications par incertitude
  - le serveur alterne de façon aléatoire service coupés, francs (**i3**)
  - le serveur alterne de façon aléatoire les placements de ses balles (**i1**), les vitesses (**i2**)
  - idem dans l'échange ((**i3**), (**i1**) ou (**i2**) + (**c1**)

- complexifications par émotions
  - effectuer à deux un record d'échanges en continu en CD/CD de contre-attaque (**e14**)
  - effectuer à deux un record d'échanges cumulés CD/CD en 1 mn (**e16**)
  - faire un set en 11 points CD/CD sur la diagonale à partir d'un service franc (**e9 e10**)
  - faire un set en 15 points libre, la seule contrainte étant que chaque point commence par un service long sur le CD adverse (**e11**),
  - faire un set libre dans lequel chaque point marqué en accélérant la balle du coup droit vaut 3 points (**e8**)
  - idem mais chaque accélération du CD perdue vaut 3 points, (**e8**) etc ...

Conclusion

Le tennis de table suscite un engagement spontané chez l'élève. Mais lorsque l'euphorie s'estompe, seules les transformations motrices sont capables de garantir une activité intentionnelle, une motivation qui dure. Nous avons voulu montrer qu'il est facile de concevoir des tâches adaptées. Nous sommes capables de faire progresser nos élèves.

BIBLIOGRAPHIE

-Y. DESHAIS : (1996) "Tennis de table. Repères techniques et pédagogiques", in EP.S n°259, pp.52.53.
-C. FOUGNIES : (1991) "Tennis de table : être acteur de sa formation", in EP.S n°227.
-INRP : (1987) "Rien ne sert de courir. Tentatives d'évaluation formative en EPS", Revue "Rencontres pédagogiques" n°15.
-Y. LEZIART et coll : (1992) "VB-Tennis de Table : l'évaluation des connaissances aux examens", in EP.S n°237 et n°238.
-E.LOUIS : (1993) "Tennis, tennis de table, badminton: traitement didactique transversal" in EP.S n° 242.
-J.A.MEARD : (1989) "Tennis de table: niveaux d'habiletés et situations-tests" in EP.S n° 220.
-J.A.MÉARD : (1996) "Tennis de table" in "APS : ce qu'on ne peut ignorer", in DOSSIERS EP.S n°26, pp.173.188.
-C. SEVE : (1991) "Tennis de table: une approche au collège" in EP.S n°228.
-C. SEVE : (1994) "Tennis de table" éd. Revue EP.S, 191 pages.
-C. SEVE : (1995) "Tennis de table : les projets de gain du point", in EP.S n°253.
(voir aussi les articles concernant le tennis de table in revues EP.S n°195, 196, 206, 222, 241, 242).

Education physique et sportive en milieu scolaire
Définition d'objectifs d'apprentissage en TENNIS DE TABLE

Pour en savoir davantage :
Méard, J., Manchon, S., De Nadai, J. (1997). Tennis de table et EPS. Définition des objectifs et conception de tâches. *EP.S 268,* 33.38.

Introduction

Au regard des actions de formation continue que nous avons encadrées depuis plusieurs années en tennis de table, les difficultés du professeur d'EPS qui veut utiliser cette activité dans son enseignement se manifestent notamment au niveau de la détermination d'objectifs d'apprentissage à partir d'une observation de ce que font les élèves et de l'essence de l'activité.

Définir des objectifs d'apprentissage

1 L'évaluation diagnostique

L'enseignant va tout d'abord chercher à déterminer des conduites typiques. Pour cela, la procédure des tables montantes (ou sets suédois) semble la plus pratique et la plus rapide (voir schéma n°1 en annexe).

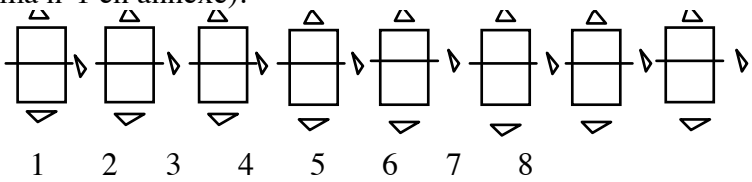


Schéma n°1 : tables montantes

(24 élèves, 8 tables) à l'issue de chaque période de jeu (au temps, de 1' à 3'), celui qui mène monte sur la table du numero supérieur, celui qui est mené descend sur la chaise qui le sépare de la table de numero inférieur, celui qui était sur la chaise descend sur la table de numéro inférieur. Le but est de se rapprocher de la table 8.

Par ce moyen et au bout de plusieurs périodes de jeu, les élèves finissent par être confrontés à des joueurs de leur niveau. Des profils se dégagent. Ils sont ainsi ordonnés mais pour déterminer les frontières de ces niveaux et identifier des besoins communs à plusieurs élèves, il est utile de disposer d'indicateurs.

Les indicateurs macroscopiques

Par commodité, nous les avons rangés selon 4 niveaux. Ils sont liés les uns aux autres et leur utilisation coordonnée aboutit à l'identification de conduites typiques, de permanences dans l'évolution de l'élève.

- les trajectoires de balles: hautes / basses / rasantes / descendantes. L'utilisation d'un objet (type bouteille jus de fruit) posé sur la table, le long du filet, ou l'installation d'un élastique placé 15 cm au-dessus du filet (Deshais, 1996, p.53) constitue un repère de trajectoires pour un observateur assis sur le côté de la table.

- les placements de balles: aléatoires / centre de table / fond de table / ciblés latéralement (revers adv./coup droit adv./ventre adv.) et en profondeur (courts/longs). Une fiche représentant une table sur laquelle on "pique" le stylo sur les placements des

échanges gagnants constitue un outil facile pour un observateur non expert (voir schéma n°2).

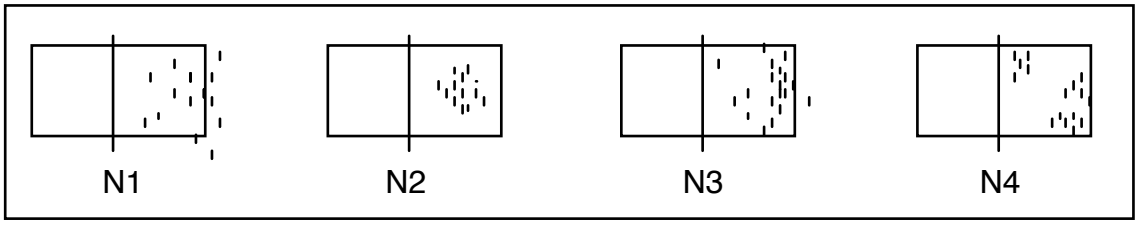


SCHÉMA n°2 : les placements de balle

- le type d'action sur la balle : l'ordre des difficultés rencontrées par les joueurs de tennis de table dans l'action exercée sur la balle suit, dans la plupart des cas, l'évolution suivante (en échange) (voir schéma n°3) :

* geste réactif (on manque la balle, on n'atteint pas la table adverse)

* porter-pousser la balle (on touche la balle en son milieu (équateur) ou au-dessous, on l'accompagne lentement : la "poussette" (trajet de raquette horizontal-descendant))

* taper la balle (on touche la balle en son milieu (équateur) ou au-dessus, on accélère la raquette : la "contre-attaque" (trajet de raquette horizontal-ascendant))

* frotter vers l'arrière (on touche la balle entre l'équateur et le pôle sud, on accélère pour frotter : le coupé (trajet de raquette descendant))

* frotter vers l'avant (on touche la balle entre l'équateur et le pôle sud, on accélère pour frotter : le top spin (trajet de raquette ascendant)).

Souvent les élèves parviennent dans un premier temps à ne stabiliser une action que d'un seul côté (CD ou revers).

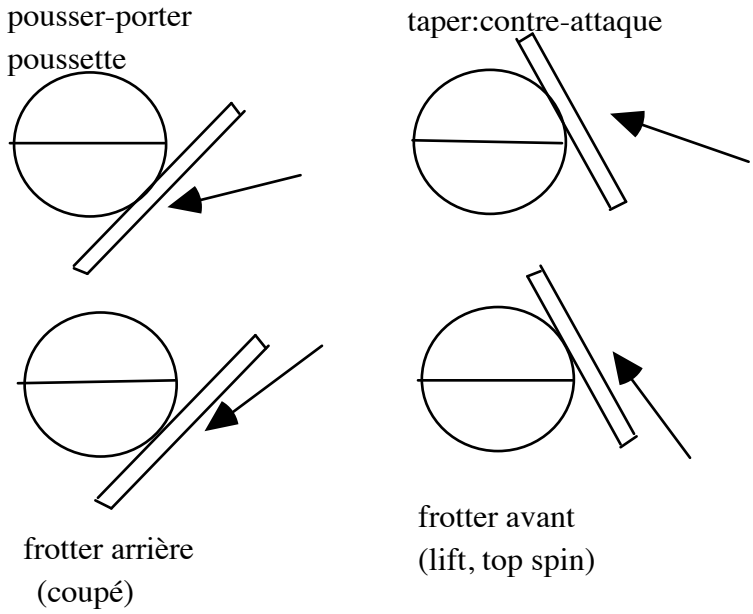


SCHÉMA n°3 : les principales actions dans l'échange

Au service, l'évolution suit globalement la même progression mais l'utilisation des effets latéraux (rotation de la balle autour d'un axe vertical) apparaît en même temps que les effets coupés ou liftés.

- placement / déplacement du joueur par rapport à la balle :

* d'abord, le joueur débutant “couvre” la cible qu’il défend quasi exclusivement avec le revers ou le coup droit, ce qui génère des maladresses et des déplacements coûteux

* ensuite, les déplacements sont plus rationnels mais tardifs (liés à une absence d'information sur l'adversaire)

* puis les déplacements sont adaptés (chez le joueur qui se déplace, l'indicateur est la pose du dernier appui par rapport au moment de l'impact balle/raquette)

* enfin, le joueur expert effectue souvent des déplacements qu'on peut qualifier "d'offensifs", c'est-à-dire qu'ils ne visent pas seulement à "couvrir sa cible et à s'adapter aux placements des balles adverses mais à utiliser son “coté fort” (le coup droit).

- l’interception de la trajectoire : c'est un indicateur trés sûr du niveau de prise d'information et de lecture chez le joueur :

* phase descendante du rebond (prise d'information tardive)
* idem + sommet du rebond
* idem + phase ascendante du rebond (prise d'information précoce).
* idem dès le rebond (préparation à l'action)

Le fait d'intercepter la balle tôt (avant le sommet du rebond) implique de toucher la balle au-dessus de l’équateur (en effet, plus la balle est interceptée tôt et plus elle a tendance à monter, donc il faut fermer la raquette) (voir schéma n°4).

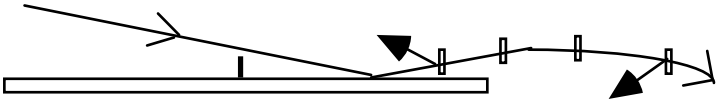


SCHÉMA n°4 : l'interception de la trajectoire

2 Les objectifs à partir de modèles existants :

Les indicateurs proposés permettent à l’enseignant de “situer” un élève. La plupart peuvent être mis à disposition des élèves et prennent une valeur formatrice. Mais ces données ne suffisent pas à déterminer des objectifs en EPS. Le problème qui se pose est d'organiser ces objectifs dans un modèle qui intègre en même temps les exigences de l'activité et ce que l'élève de la 6° à la terminale est capable de réaliser.

Nous recommandons au lecteur de se rapporter à trois modèles facilement accessibles (revue EP.S) :

* le premier (Méard, 1989) propose une organisation par niveaux d'habiletés (Hébrard, 1986, p.155 et suiv.). Celle-ci est assez comportementaliste et renvoie à des situations-tests qui sont éloignées de l'essence de l'activité (jeux de collaboration). Cependant, elle permet de clarifier l'ensemble de ce qui est observé chez les élèves de la 6° à la terminale. Le système favorise l'auto-évaluation et la gestion autonome des apprentissages.

* le deuxième (Sève, 1991) est adapté aux niveaux observés en collège et comporte l'avantage de partir des stratégies réellement développées par les élèves :

(la dimension "contrôle")

- RÉGULIER : pour gagner je ne pers pas l'échange, j'intercepte la balle et j'atteins la table adverse

(la dimension prise de risque)

- PLACÉ : pour gagner j'atteins des cibles latéralement et en profondeur : la demi-table CD ou revers, le "ventre" (espace situé entre le CD et le revers de l'adversaire

- VITE : pour gagner, je réduis le temps de traitement de l'adversaire donc je prends la balle tôt ---> augmentation de la fréquence de l'échange
- FORT : pour gagner, j'augmente la vitesse de certaines balles favorables
- AVEC EFFETS : pour gagner, je dévie la balle par des rotations.

Chaque stratégie implique des apprentissages spécifiques.

* le troisième modèle (Sève 1994) se caractérise par l'idée que l'initiative et la lutte contre l'initiative adverse constituent la trame de l'évolution du joueur. Elle aboutit à un continuum de niveaux de jeu à partir d'une hiérarchisation des intentions tactiques observables chez les apprenants :

- niveau 1: l'élève ne prend pas l'initiative du jeu. Il renvoie la balle et attend la faute de l'adversaire.
- niveau 2: l'élève marque en prenant l'initiative sur une balle favorable dûe au hasard.
- niveau 3: l'élève marque sur une balle favorable provoquée par un échange organisé (construction de point).
- niveau 4: idem mais l'élève est capable de lutter pour empêcher ou contrôler l'initiative adverse.
- niveau 5: en fonction des caractéristiques de la situation (caractéristiques de l'adversaire, score, ...) l'élève est capable de se spécialiser dans un système de jeu basé sur l'initiative ou le jeu contre l'initiative (notion d'adaptabilité).

Ce modèle oriente l'action didactique vers des situations à résolutions de problèmes et des "navettes" entre l'observation du jeu réel (les moyens que l'élève utilise pour gagner, les hypothèses qu'il peut formuler pour progresser) et les tâches d'apprentissages.
Ce modèle correspond davantage à notre avis à un travail en lycée.

3 Les objectifs à partir de l'analyse du point perdu et du point gagné :

Pour définir des objectifs, il est également pertinent de repérer les conditions dans lesquelles le point a été gagné ou perdu. Pour l'élève comme pour l'enseignant non spécialiste, c'est ce travail d'identification qui permet d'établir les stratégies prioritaires de l'élève et les objectifs souhaitables. De cette façon on saura que pour tel élève, les balles perdues ou gagnées le sont généralement en revers ou en attaque ou en déplacement vers la gauche ou sur des balles adverses coupées ou quand la balle adverse arrive sur telle ou telle partie de la table, etc ... Ce qui conduit à la définition d'objectifs prioritaires personnalisés. A l'AS, ce travail peut devenir même trés précis (ex. je rate beaucoup de points sur une balle adverse coupée et longue, quand je réalise un coup droit enchaîné après un revers). Si l'on choisit cette option didactique, on a l'impression de perdre du temps au début du cycle (3 séances) car il est nécessaire de former les élèves à l'observation des conditions de jeu. Mais cette observation comporte de nombreux avantages : d'abord, elle amène un bénéfice tactique immédiat car elle permet au joueur de repérer les principes d'efficacité du jeu, les points faibles de l'adversaire. Ensuite elle donne aussi du sens aux apprentissages ultérieurs. Enfin elle permet de personnaliser les objectifs et finalement d'améliorer l'efficacité de l'enseignement. C'est pourquoi nous conseillons l'utilisation systématique de recueils de données par les élèves dès la première séance d'un cycle (INRP, 1987) (voir schémas n°5, n°6).

NOM du joueur	NOM de l'observateur
Quand j'ai joué contre	J'AI PERDU LES POINTS
EN REVERS	xxxxxxxxxxx
EN COUP DROIT	xxxx

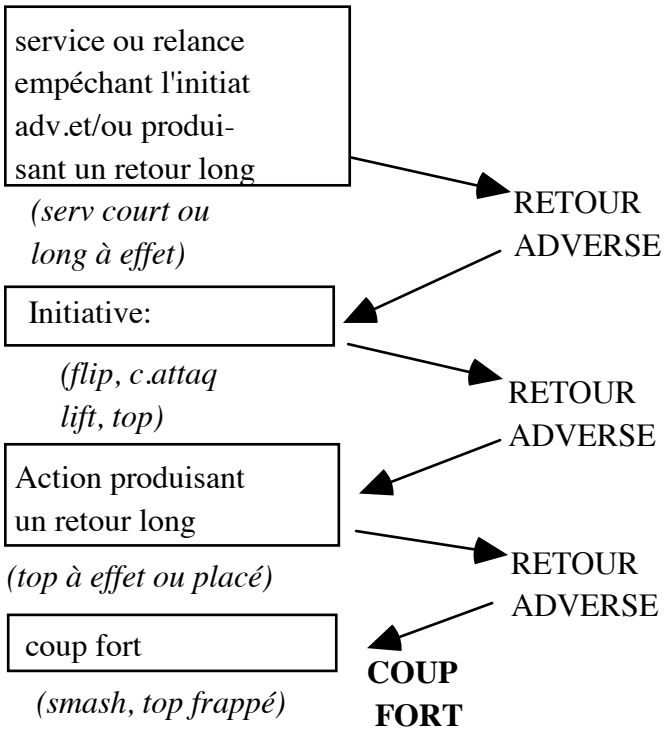
SCHÉMA n°5 : exemple de recueil de données simple

NOM du joueur	NOM de l'observateur
Quand j'ai joué contre	J'AI GAGNÉ LES POINTS
EN ATTAQUE	xx
EN COUPÉ	x
sur FAUTE ADV	xxxxxxxxxxxxx

SCHÉMA n°6 : exemple de recueil de données simple

Progressivement, l'observation s'affine chez l'élève et chez l'enseignant. Des objectifs prioritaires apparaissent et ceux-ci renvoient à un mode de construction de point de plus en plus élaboré, personnalisé et adapté à l'adversaire avec qui l'on joue. En complément aux trois modèles présentés plus haut, nous proposons ici des "scénarios-types" que l'on observe à partir du "niveau débrouillé" et qui renvoient à des grandes familles de construction du point au tennis de table (1/coup fort - 2/ placement / vitesse - 3/défense) (voir schéma n°7). Ces scénarios font le lien entre les recueils de données effectués par les élèves et l'essence de l'activité.

scénario **1**



(Chaque scénario sous-entend aussi une coordination CD/R, une capacité à enchaîner, à se déplacer).

TABLEAU 1 : scénario-type dans un système de jeu basé sur le "coup fort" (attaque à la table)

scénario **2**

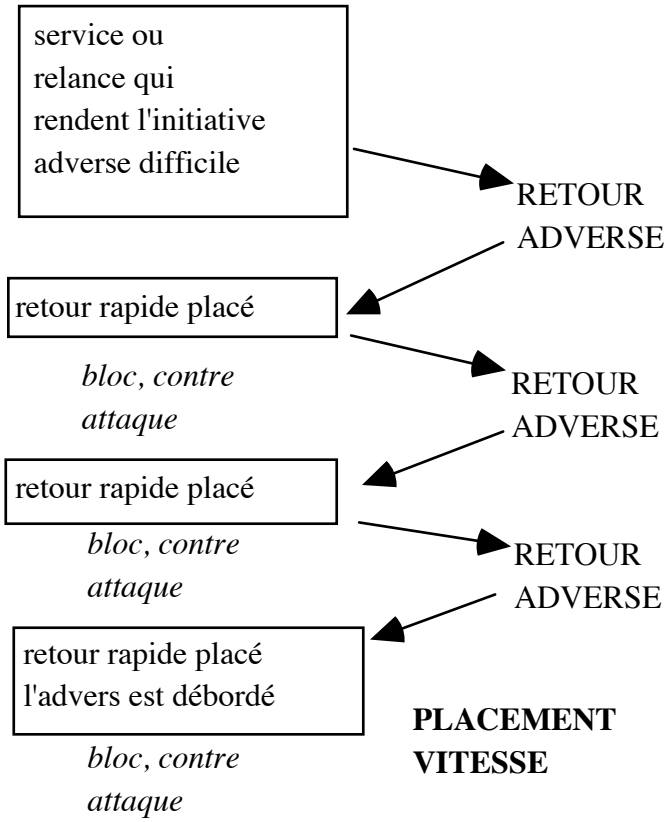


TABLEAU n°2 : scénario-type dans un système de jeu basé sur le placement-vitesse (défense à la table)

scénario **3**

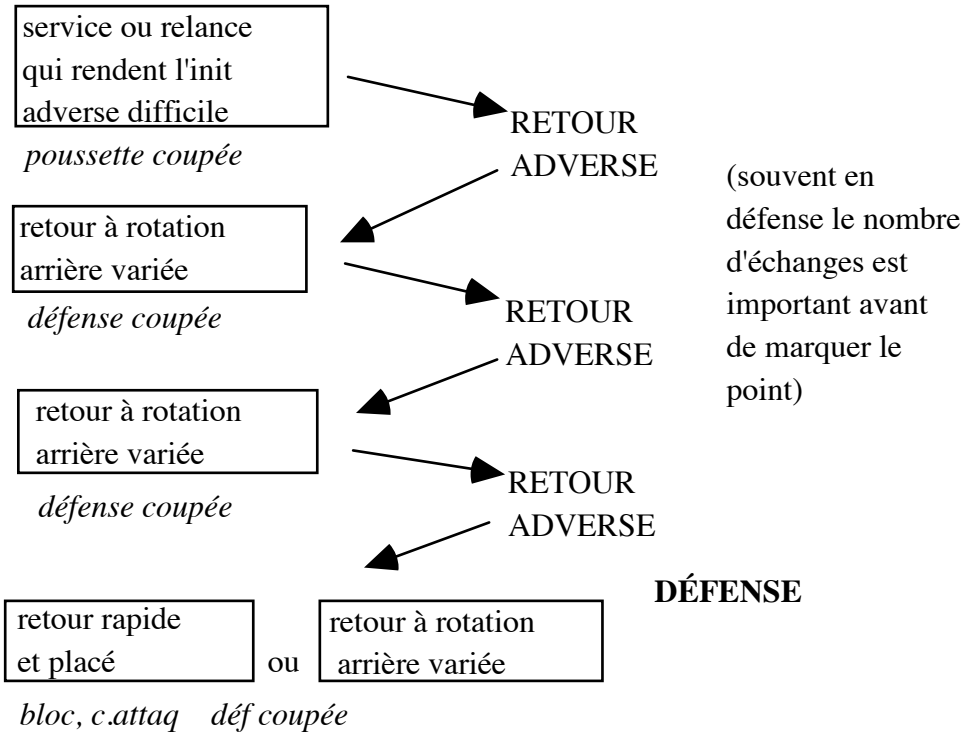


TABLEAU n°3 : scénario-type dans un système de jeu basé sur la défense (loin de la table)

4 Illustrations :

Le fait de fonder les apprentissages sur l'observation des facteurs de victoire ou de défaite en situation réelle (match) est un gage de projet pour l'élève ; c'est le moyen de développer sa méthode d'apprentissage, en reliant des causes à des effets attendus, en formulant des hypothèses et en cherchant à les valider. Cette attitude s'accommode mal d'apprentissages basés sur une reproduction de modèles et sur un guidage trop rigoureux. Quand l'élève se pose un problème pour gagner et qu'il a fait, avec l'enseignant, une hypothèse pour dépasser ce problème, il est souhaitable de ne pas directement passer à des tâches où toutes les opérations sont fournies, où toutes les règles sont énoncées par le professeur.

ex: (PROBLEME OBSERVE EN MATCH) je perds beaucoup de points en contre-attaque CD (dans le filet) quand mon action précédente était un revers;

(HYPOTHESE) si je savais enchaîner une contre attaque CD après un revers, je gagnerais davantage de points sur cet adversaire;

(DEMARCHE POSSIBLE) tâches progressivement complexifiées du CD, puis du CD après un revers avec informations en retour sur les opérations : s'écarter de la balle, s'orienter sur le côté, réaliser un geste ascendant et accéléré en deux temps, impact au-dessus de l'équateur de la balle (c'est-à-dire raquette "fermée").

(DEMARCHE SOUHAITABLE après avoir identifié, par exemple, que l'opération manquante était "n'est pas orienté sur le côté, reste face à la table", il est possible de proposer une tâche préalable où le joueur réalise des CD sur le côté revers

de sa table (voir schéma n°8) (cet aménagement oriente le joueur sur le côté, sans qu'aucune consigne soit nécessaire ; il stabilisera ce placement) puis tâches progressivement complexifiées en CD après R.

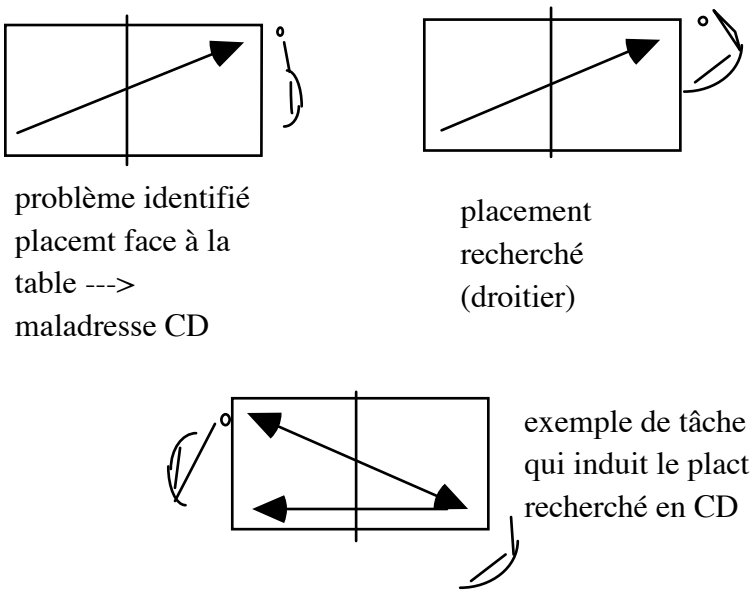


SCHÉMA n°8

ex: (PROBLEME OBSERVE EN MATCH) je ne marque des points que lorsque j'attaque et je ne sais pas attaquer du revers après avoir fait un service franc (je perds des points);

(HYPOTHESE) si j'apprends à contre attaquer du revers, je gagnerai davantage de points sur cet adversaire;

(DEMARCHE POSSIBLE) tâches progressivement complexifiees en contre attaque du revers, etc ... (idem exemple précédent)

(DEMARCHE SOUHAITABLE : ex. l'opération manquante (règle d'action?) est "geste insuffisamment ascendant") tâche préalable où l'on demande à l'élève de lifter la balle du revers (frotter vers l'avant) sans lui donner aucune consigne sur les opérations : immanquablement, l'élève aura tendance à "monter" sa raquette ; il ne liftera pas correctement mais son attaque du revers se stabilisera autour de cette nouvelle sensation (geste ascendant) ; puis tâches progressivement complexifiées en contre attaque du revers.

Conclusion

Le tennis de table suscite un engagement spontané chez l'élève. Mais lorsque l'euphorie s'estompe, seules les transformations motrices sont capables de garantir une activité intentionnelle, une motivation qui dure. Nous avons voulu montrer que l'observation simple des conditions de la victoire et de la défaite conduit à la définition d'objectifs adaptés. Nous sommes capables de faire progresser nos élèves.

BIBLIOGRAPHIE

-Y. DESHAIS : (1996) "Tennis de table. Repères techniques et pédagogiques", in EP.S n°259, pp.52.53.
-C. FOUGNIES : (1991) "Tennis de table : être acteur de sa formation", in EP.S n°227.
-INRP : (1987) "Rien ne sert de courir. Tentatives d'évaluation formative en EPS", Revue "Rencontres pédagogiques" n°15.
-Y. LEZIART et coll : (1992) "VB-Tennis de Table : l'évaluation des connaissances aux examens", in EP.S n°237 et n°238.
-E.LOUIS : (1993) “Tennis, tennis de table, badminton: traitement didactique transversal” in EP.S n° 242.
-J.A.MEARD : (1989) “Tennis de table: niveaux d’habiletés et situations-tests” in EP.S n° 220.
-J.A.MÉARD : (1996) "Tennis de table" in "APS : ce qu'on ne peut ignorer", in DOSSIERS EP.S n°26, pp.173.188.
-C. SEVE : (1991) “Tennis de table: une approche au collège” in EP.S n°228.
-C. SEVE : (1994) “Tennis de table” éd. Revue EP.S, 191 pages.
-C. SEVE : (1995) “Tennis de table : les projets de gain du point", in EP.S n°253.
(voir aussi les articles concernant le tennis de table in revues EP.S n°195, 196, 206, 222, 241, 242).

Education physique et sportive.
Techniques et apprentissages techniques
en Tennis de table

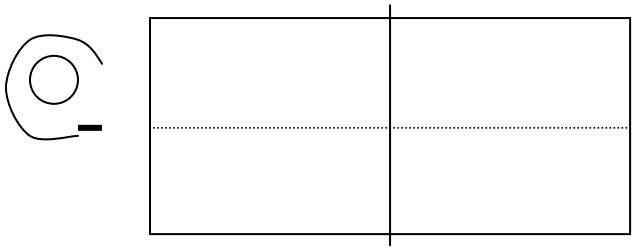
Pour en savoir davantage :
Méard, J. (2004). Le tennis de table. In Méard, J. (Eds), Activités physiques et sportives. Ce qu'on ne peut ignorer. Paris : EPS.

1 Technique : aspects descriptifs

L'approche technique du tennis de table envisage traditionnellement l'activité comme un ensemble de « gestes » (correspondant à des actions sur la balle) en coup droit et en revers pour introduire la balle en jeu (services) et pour renvoyer (échanges). Ces gestes sont précédés de déplacements pour que le joueur agisse sur la balle en étant « positionné » par rapport à l'impact balle / raquette prévu, c'est-à-dire à une distance par rapport à l'impact, une hauteur et une position favorables à l'action sur la balle. Pour effectuer ces déplacements et donc les actions dans de bonnes conditions, le joueur doit rechercher un replacement vers une « position de disponibilité ». Ces services, échanges et déplacements sont enchaînés en vue d'une construction de point orientée par une stratégie personnelle, un « système de jeu » (voir plus loin : « tactique »).

- **la position de disponibilité** : face à la table, l'épaule du coté du bras qui tient la raquette dans le prolongement de la ligne médiane de la table (pour « couvrir » la cible à défendre en se déplaçant le moins possible), les jambes fléchies, le poids du corps vers l'avant, la raquette à égale distance du CD et du revers. La pression temporelle ne permet pas au joueur d'avoir une prise coup droit et une prise revers (comme au tennis). La raquette doit être tenue dans une position équidistante du CD et du R (l'index à plat sur la face revers de la raquette) (figure 1).

Figure 1 : la position de disponibilité (droitier)



- **les déplacements** : les déplacements à la table (latéraux) sont des pas sautés, comme en escrime (très rapides) ou chassés ou croisés. En défense, loin de la table, les déplacements sont des pas chassés ou courus.

- **le positionnement en coup droit** : comme au tennis, il s'agit d'utiliser le bras qui tient la raquette pour donner de la vitesse à celle-ci (pour taper, faire tourner la balle) ; en même temps, il faut placer l'impact balle / raquette devant la poitrine. Ces deux contraintes biomécaniques impliquent que le joueur, en coup droit, ne reste pas face à la table mais s'oriente vers la droite (pour un droitier) (voir l'article de Bauer, 2002). Les leviers mobilisés en coup droit sont l'avant-bras (++), le bras (+) et la main (-).

- **le positionnement en revers** : comme au coup droit, la logique voudrait que le joueur utilise prioritairement en revers l'avant-bras et le bras (les leviers les plus longs, donc les plus efficaces) mais la pression temporelle en tennis de table empêche le joueur d'enchaîner des orientations à droite et à gauche (coup droit et revers) dans l'échange. En revers, on constate donc que le joueur reste face à la table. Cette position ne permet pas d'utiliser le bras pour mobiliser la raquette. Le pongiste est donc contraint d'avancer le coude puis d'étendre l'avant-bras sur le bras et la main sur l'avant-bras pour mobiliser la raquette. Les leviers mobilisés en revers sont : l'avant-bras (++), la main (+).

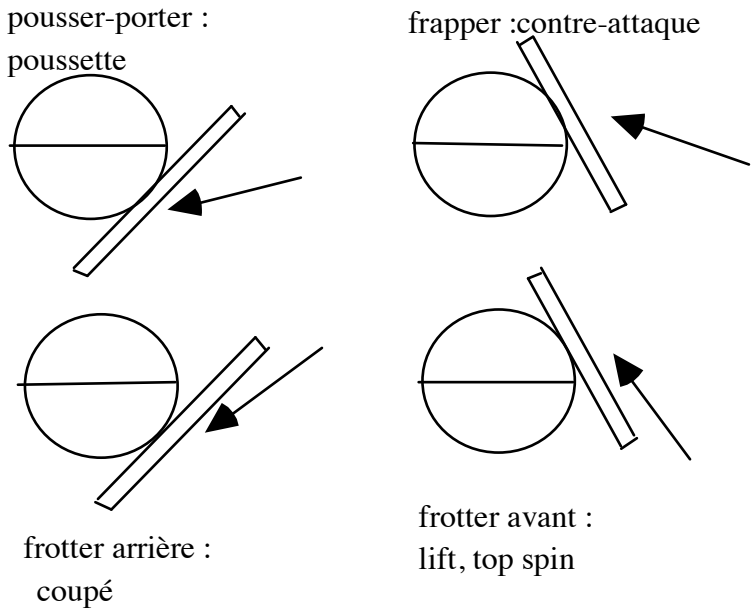
- **le « ventre pongiste »** : c'est la zone où le joueur n'est ni en coup droit, ni en revers. Cette zone se situe au niveau du coude (de la main qui tient la raquette) et oblige le joueur à se déplacer à droite pour toucher en revers ou à gauche pour toucher en coup droit. A cet endroit, le joueur est « fragile » car il ne peut mobiliser correctement ses leviers pour agir sur la balle sans se déplacer. Le « ventre » de l'adversaire est une cible privilégiée en tennis de table (voir Delisle, 2000).

- **les gestes et les intentions correspondantes** (tous les gestes s'effectuent en coup droit ou en revers) (figure 2):

- la poussette : c'est une action de remise de balle à la table. Le geste est légèrement descendant (presque horizontal). La balle est touchée entre l'équateur et le pôle sud. Si l'intention est simplement d'assurer la remise de balle, il n'y a pas d'accélération. Si l'intention est de provoquer la faute de l'adversaire, l'empêcher de prendre l'initiative, il faut accélérer la raquette, frotter la balle vers l'arrière (poussette coupée), allonger et accélérer la balle au fond de la table adverse ;
- la défense coupée : c'est un geste qui imprime de la rotation arrière à la balle (effet coupé) et qui est effectué derrière, parfois loin de la table. Le geste est très descendant et accéléré au moment de l'impact. La balle est touchée entre l'équateur et le pôle sud. L'accélération de la raquette et l'action de frotter déterminent une grande variation de l'effet coupé, ce qui rend difficile l'attaque adverse et provoque la faute ;
- le bloc : c'est une action de remise de balle à la table. Le geste en lui-même ne se décrit pas car la raquette est immobile; l'intention est de contenir une attaque de l'adversaire en opposant simplement sa raquette dés le rebond. La vitesse de la balle qui arrive est suffisante pour que la balle reparte très rapidement chez l'adversaire. Si la balle adverse est très rapide ou avec beaucoup d'effet lifté (top-spin) il faudra bloquer au pôle nord de la balle ;
- la contre-attaque : c'est un geste d'attaque sans effet. L'action est ascendante et accélérée au moment de l'impact. La balle est touchée entre l'équateur et le pôle nord. La contre-attaque peut être très puissante: c'est un « smash » (geste presque horizontal). Elle peut être effectuée sur une balle très courte: c'est un « flip » (bras et avant-bras tendus devant, seule la main est mobilisée) ;
- le lift : la forme gestuelle est très proche de la contre-attaque (un peu plus ascendant que la C.A.), mais l'intention est de donner un effet avant à la balle. L'impact sera donc « frotté » et non « tapé » ;
- le top spin : c'est un lift dans lequel la rotation avant (top en rotation) ou la vitesse (top frappé) est fortement accentuée. L'action est donc ascendante et très

accélérée. La balle est touchée entre l'équateur et le pôle nord. Si l'accélération est simulée ou placée après l'impact, la balle n'a pas d'effet: c'est le « faux top ».

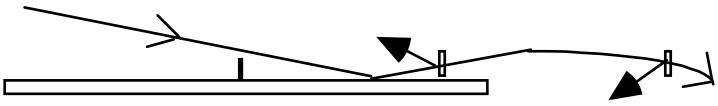
Figure 2 : les principales actions dans l'échange (vues de côté)



Remarque sur la dimension dynamique des gestes : les descriptions spatiales ne rendent pas compte des conditions dynamiques des gestes : ainsi, tous les gestes d'attaque ou visant à imprimer une rotation à la balle se caractérisent par une accélération, soit pour la frapper la balle, soit pour la frotter. Cette accélération est retardée juste avant l'impact balle-raquette, ce qui fait dire aux entraîneurs et enseignants qui faut « *accélérer en deux temps* ». Une accélération trop précoce, c'est-à-dire commençant trop loin de l'impact entraîne en effet une grande maladresse chez le joueur (balle manquée ou tapée avec la tranche de la raquette, ou avec le manche, ou avec la main qui porte la raquette).

Remarque sur les facteurs différentiels des gestes : tous ces gestes sont réalisés dans des conditions changeantes. Ainsi, lorsqu'une balle arrive coupée (c'est-à-dire avec une rotation arrière) ou lente, elle ralentit sur la table et a tendance à partir vers le bas sur la raquette de l'adversaire ; dans ce cas, quelque soit l'action que l'on veut réaliser, il faudra lever cette balle (contre attaque et top spin plus ascendants avec impact à l'équateur ; poussette horizontale avec impact au pôle sud, etc). A l'inverse, quand la balle est top-spinée ou rapide, elle fuse sur la table et a tendance à partir vers le haut sur la raquette de l'adversaire ; dans ce cas, quelque soit l'action que l'on veut réaliser, il faudra baisser cette balle (contre-attaque et top spin horizontaux avec impact au pôle nord, défense très descendante, etc.).
Enfin, avec une trajectoire, une vitesse et une rotation données, une balle frappée dans la phase ascendante du rebond aura tendance à être déviée vers le haut sur la raquette ; une balle frappée dans la phase descendante du rebond, elle aura tendance à être déviée vers le bas sur votre raquette (figure 3).

Figure 3 : l'interception de la trajectoire en phases montante et descendante



La prise en compte de ces facteurs différentiels pousse l'entraîneur et l'enseignant à orienter les apprentissages moteurs en tennis de table vers l'acquisition de « principes d'actions sur la balle » (par exemple, pour frapper fort, les principes sont : produire un geste ascendant, frapper la balle entre l'équateur et le pôle nord, accélérer en deux temps), d'abord en conditions facilitantes, puis dans des conditions de plus en plus contraignantes, incertaines et porteuses d'émotion afin que le joueur décline les multiples variantes de chaque geste en fonction des balles produites par l'adversaire (voir Méard et al., 1997).

- Les services

- le service franc (figure 4) : le joueur tape la balle entre l'équateur et le pôle nord pour lui donner une trajectoire longue, tendue et rapide. La balle n'a pas d'effet. Ce service permet d'installer un jeu long d'attaque ;
- le service lifté (figure 5) : il est difficile à réaliser car le fait d'avoir à viser d'abord sa propre demi-table (obligatoire au tennis de table) implique un frottement rapide de la balle à son pôle nord. La plupart du temps, les pongistes combinent une action liftée à un service latéral (voir plus loin, services combinés) ;
- le service coupé (figure 6) : le geste est très descendant (comme pour la défense) ; il s'agit d'accélérer la raquette au moment de l'impact (sous l'équateur) afin de frotter la balle de haut en bas. Ce service a souvent pour but d'entraver l'initiative adverse ;
- le service latéral (figures 7 et 8) : la balle tourne autour d'un axe vertical. L'accélération de la raquette se situe au moment de l'impact (à l'équateur). Il y a deux sens de rotation possibles (voir Larcher, 1999) ;
- le service combiné : à un certain niveau, tous les services combinent plusieurs rotations (lifté et latéral, coupé et latéral, avec un axe de rotation oblique) et le serveur cherche à masquer les informations sur les rotations qu'il imprime ou à donner de fausses informations.

Figure 4 : le service franc

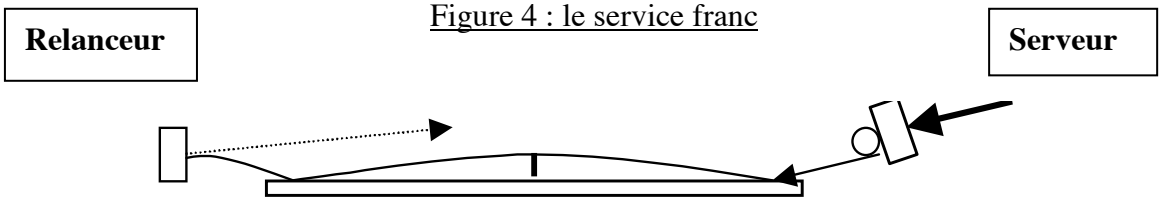


Figure 5 : le service lifté

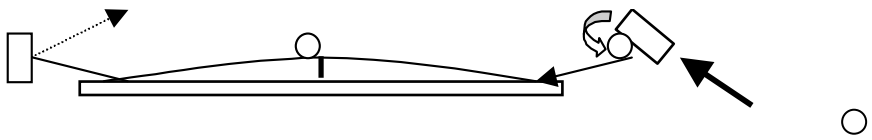


Figure 6 : le service coupé

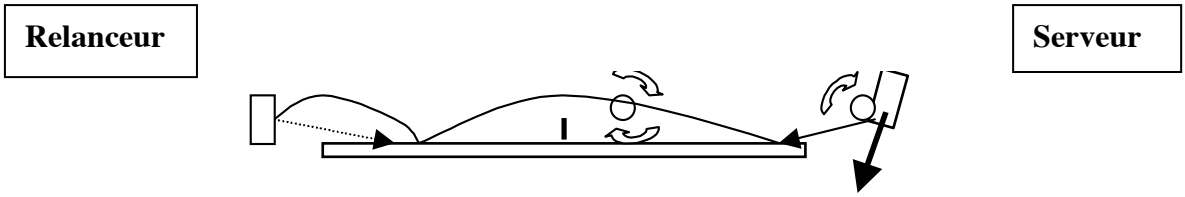


Figure 7 : le service latéral coup droit

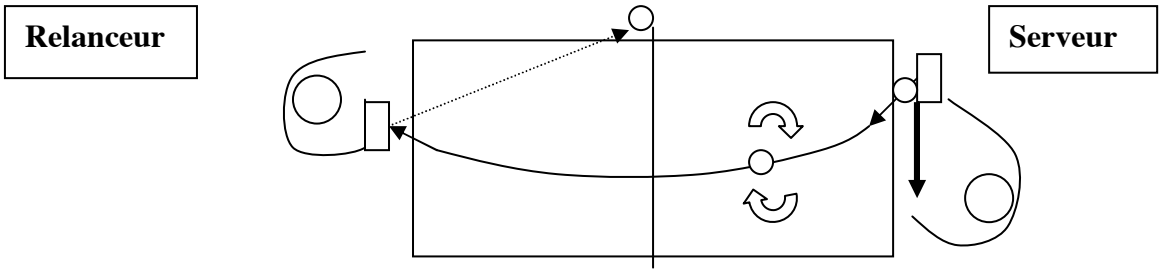
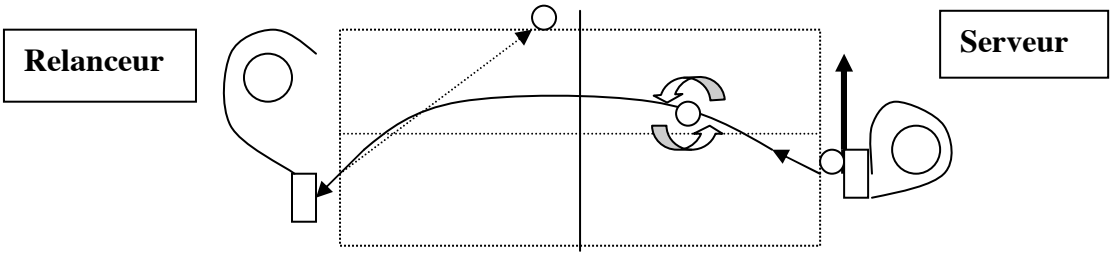


Figure 8 : le service latéral revers



2 Les apprentissages techniques

Rappelons que ces apprentissages techniques sont indispensables (en EPS, on apprend entre autres des techniques pour être plus rapide, plus performant, pour produire une émotion chez un spectateur en danse). Mais, en tennis de table comme dans les autres activités, ces apprentissages techniques n'ont de sens que s'ils permettent d'atteindre des buts : ils sont donc de tactiques, de stratégies que l'élève poursuit pour être plus rapide, plus performant, pour produire une émotion … Je recommande donc de ne lire ce texte ci-dessous qu'après être au clair avec les différentes façons de « gagner » en tennis de table (voir apprentissages tactiques).

Fonder les apprentissages sur l'observation et l'analyse du jeu offre l'opportunité pour l'élève de relier des causes à des effets attendus, en formulant des hypothèses et en cherchant à les valider. Cette démarche permet à l'enseignant de susciter un engagement chez beaucoup d'élèves. Elle conduit à prolonger au niveau des apprentissages techniques l'attitude de recherche de l'élève. Quand celui-ci se pose un problème pour gagner et qu'il a fait, avec l'enseignant, une hypothèse pour dépasser ce problème, il est souhaitable de ne pas directement passer à des tâches où toutes les opérations sont fournies, où toutes les règles sont énoncées par le professeur. Néanmoins, « l'appel à la conscience de l'élève » comporte des limites au niveau des apprentissages techniques et perceptifs. En effet, comme nous l'avons souligné précédemment (sous-chapitre 1.3.1), les habiletés en tennis de table relèvent d'un contrôle moteur qui échappe à la conscience et dont la réalisation à terme vise à échapper à la conscience afin de libérer la cognition de l'élève pour les choix stratégiques. Autrement dit, il n'est pas du tout certain que la démarche cognitiviste indispensable dans l'enseignement des apprentissages tactiques soit profitable pour ce qui concerne les apprentissages techniques et perceptifs (Deridder, 2000).

Trois exemples d'apprentissages techniques

Nous proposons donc ici trois exemples d'apprentissages techniques qui font succéder une accroche consciente de l'élève (à partir d'observations dans le jeu, voir sous-chapitre précédent) puis un décrochage volontaire de la conscience de l'élève par l'enseignant (démarche écologique).

Exemple 1 d'apprentissage technique : l'attaque du coup droit (CD)

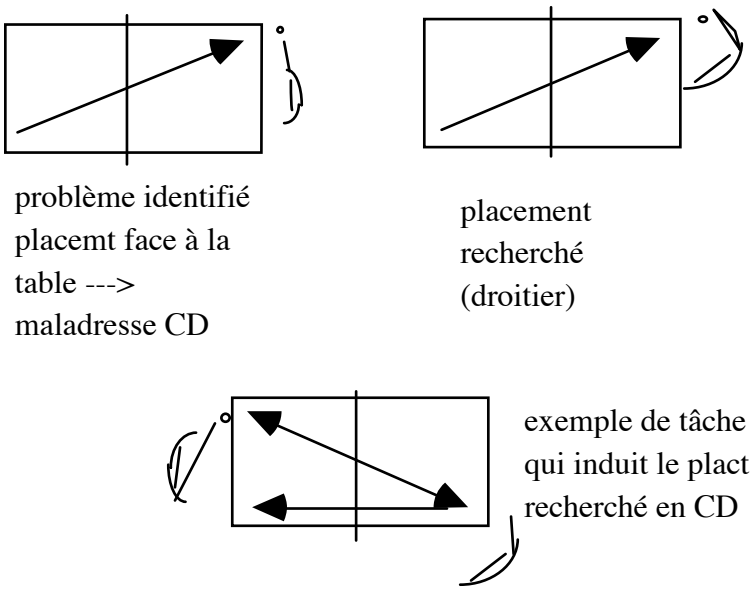
-(problème observé en jeu) je perds beaucoup de points en contre-attaque CD (dans le filet) quand mon action précédente était un revers ;

-(hypothèse) si je savais enchaîner une contre attaque CD après un revers, je gagnerais davantage de points sur cet adversaire ;

-(démarche cognitiviste possible) situations progressivement complexifiées du CD, puis du CD après un revers avec informations en retour sur les principes techniques : s'écarter de la balle, s'orienter sur le côté, réaliser un geste ascendant et accéléré en deux temps, impact au-dessus de l'équateur de la balle (c'est-à-dire raquette « fermée ») ;

-(démarche écologique préconisée) après avoir identifié, par exemple, que le principe technique non réalisé était "n'est pas orienté sur le côté, reste face à la table", il est possible de proposer un enchaînement de situations dans lesquelles le joueur réalise des CD sur le côté revers de sa table (voir figure 13). Cet aménagement oriente le joueur sur le côté, sans qu'aucune consigne soit nécessaire. Il stabilisera ce placement grâce à l'enchaînement de situations variées qui lui permettront de vivre de nombreuses expériences motrices en étant « bien placé par rapport à l'impact ».

Figure 13 : exemple de démarche écologique pour le placement en CD



Exemple 2 d'apprentissage technique : l'attaque du revers

-(problème observé en jeu) je ne marque des points que lorsque j'attaque et je ne sais pas attaquer du revers après avoir fait un service franc (je fais beaucoup de fautes) ;
-(hypothèse) si j'apprends à attaquer du revers, je gagnerai davantage de points sur cet adversaire ;
-(démarche cognitiviste possible) situations progressivement complexifiées en attaque du revers, puis du revers après un service franc avec informations en retour sur les principes techniques : se placer derrière la balle, réaliser un geste ascendant et accéléré en deux temps, impact au-dessus de l'équateur de la balle (raquette « fermée ») ;
-(démarche écologique préconisée) si l'enseignant analyse que le principe technique non réalisé est "geste insuffisamment ascendant", proposer une situation où l'on demande à l'élève de lifter la balle du revers (frotter vers l'avant) sans lui donner aucune consigne sur les opérations mais en marquant la balle d'une double ligne au feutre (pour que la rotation soit constatée par les élèves : l'élève aura tendance à "monter" sa raquette ; il ne liftera pas correctement (ce n'est pas l'objectif de l'enseignant) mais son attaque du revers se stabilisera autour de cette nouvelle sensation (geste ascendant) ; Cet aménagement amène l'élève à réaliser un geste ascendant indispensable dans toute attaque, sans qu'aucune consigne soit nécessaire. Il stabilisera ce geste grâce à l'enchaînement de situations variées qui lui permettront de vivre de nombreuses expériences motrices en réalisant un geste ascendant.

Exemple 3 d'apprentissage technique : la position de disponibilité (6e)

-(problème observé en jeu) je renvoie toutes balles avec mon revers et je fais beaucoup de fautes lorsque les balles adverses arrivent sur le côté droit de ma table ;
-(hypothèse) si je renvoyais les balles arrivant sur le côté droit de ma table avec mon coup droit, je gagnerais davantage de points sur cet adversaire ;
-(démarche cognitiviste possible) situations progressivement complexifiées en CD (pour stabiliser une prise de raquette compatible) puis enchaînant CD et revers, avec informations en retour sur les principes techniques : stabiliser une prise en plaquant

l'index sur la face revers de la raquette, s'orienter alternativement face à la table en revers et sur le côté en CD ;
-(démarche écologique préconisée) il est possible de proposer un enchaînement de situations dans lesquelles le joueur reçoit les balles alternativement sur son demi-espace droit et son demi-espace gauche et réalise des renvois alternés en CD et en revers (voir figure 14). Les joueurs peuvent ensuite réaliser cette contrainte en même temps (cette situation s'appelle « le jeu du 8 » car les trajectoires de la balle décrivent un 8)(voir figure 15). Cet aménagement stabilise sa prise de raquette, sans qu'aucune consigne soit nécessaire. Il stabilisera cette prise de raquette grâce à l'enchaînement de situations variées qui lui permettront de vivre de nombreuses expériences motrices.

Figure 14 : exemple de démarche écologique pour la position de disponibilité

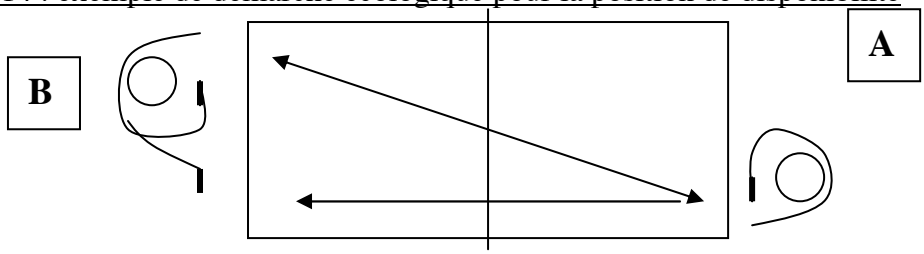
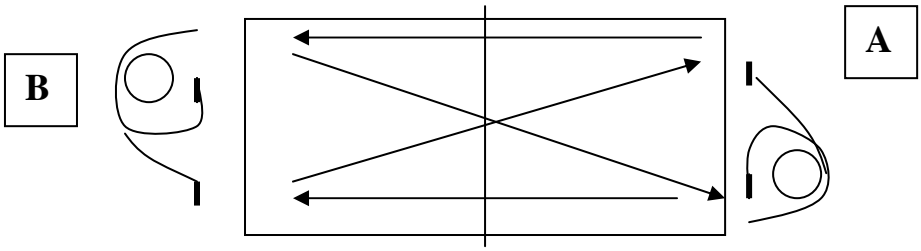


Figure 15 : « le jeu du 8 »



et d'émotions.
- la situation de départ : la situation est réalisée une seule fois, sans déplacement, sur une cible la plus grande possible (table entière, cible sur mur), toujours du même côté (CD ou R), sur une balle sans incertitude spatiale (trajectoire, placement de balle), ni temporelle (vitesse), ni événementielle (rotation), sans compter les points (pas d'émotion spécifique).
- les variables de contraintes : on peut complexifier la situation

c1- en faisant enchaîner plusieurs fois la situation (2, 3, 5,10 fois),
c2- en enchaînant la situation avec "autre chose" (avant ou après),
c3- en réalisant la situation depuis plusieurs endroits de la table,
c4- en enchaînant la situation en coup droit et en revers (alternativement),
c5- en imposant des déplacements,
c6- en fixant des cibles à atteindre de plus en plus précises,
c7- en augmentant la fréquence de l'échange,
c8- en augmentant la vitesse de la balle qui arrive,
c9- en introduisant de la rotation (toujours la même) dans la balle qui arrive ;

si la situation ne repose pas sur la réalisation d'une action (par exemple pour des objectifs de déplacements, d'enchaînements, etc.), on peut complexifier par le biais de c1, c2, c3, c4, c5, c6, c7, c8, c9 ; on peut aussi

c10- imposer une action (poussette, contre attaque, top spin, ...). Par exemple, le fait de réaliser un déplacement en enchaînant des top spins représente une plus grande difficulté que si l'on réalise ces déplacements en enchaînant des poussettes (ressources énergétiques).

- les variables d'incertitude : pour complexifier une situation, on peut

i1- faire varier le placement de la balle qui arrive (incertitude spatiale),

i2 - faire varier la vitesse de la balle qui arrive (incertitude temporelle),

i3- faire varier la rotation de la balle qui arrive (incertitude événementielle) (coupée, liftée, latérale, combinée, peu ou beaucoup d'intensité).

i4- combiner **i1** et **i2, i1**et **i3**, **i2** et **i3** (la situation **i1+i2+i3** s'appelle "jeu libre")

i5- réduire ou augmenter le temps de traitement de l'information (échanges avec rebond sur la table et au sol, échanges contre un mur)

On remarquera que l'introduction de l'incertitude donne lieu à une quantité importante de possibilités. Il est également possible dans ce domaine de faire réaliser une situation avec un joueur de niveau plus faible (par exemple, une situation de placement de balles ou de déplacements). Cela va impliquer des maladresses chez ce dernier, donc une complexification de la situation pour le joueur qui joue avec lui. C'est un moyen de différencier le travail sans recourir aux groupes de niveaux (voir sous-chapitre suivant).

- les variables d'émotion : l'apprentissage en tennis de table implique la comptabilisation de points. L'introduction de l'émotion est nécessaire pour maintenir l'activation de l'élève et l'enseignant est amené à y recourir régulièrement. De plus, cela permet à l'élève et à l'enseignant de mesurer l'impact de l'apprentissage sur l'efficacité. Il existe, dans ce domaine aussi, une grande variété des possibilités :

e1- réduction des "unités de jeu": 21, 11, 6 points (on commence la manche à 5/5), 2 points (on commence le set à 10/10);

e2- comptabilisations au temps (1 mn, 2 mn, au "top" (signal imprévisible)

e3- comptabilisations cumulées (5 rencontres en 5 points au cours d'une situation de 5 mn)

e4- comptabilisation type badminton (il faut gagner le service pour gagner le point), type tennis (6 jeux gagnants en 4 points avec 2 points d'écart minimum)

e5- comptabilisations différées (je réalise une tâche (enchaînement) sur 10 points, puis mon adversaire, puis on compare)

e6- comptabilisations avec handicap ((donné par le prof) ou (issu d'un classement au cours du cycle) ou (faire 2 sets, le 2° prévoyant un handicap égal à la différence entre les deux joueurs au 1° set))

e7- compétitions par équipes équilibrées et hétérogènes (ce qui augmente l'indécision). Cette formule peut être améliorée si l'on cumule les points gagnés et non plus les sets ou les matches.

e8- valorisation d'actions (ex. pt marqué directement au service égale 3 pts, pt marqué du CD égale 3 points)

e9- jeu à thème (ex. 2 sets en 6 points : le 1e en poussette, le 2e en contre attaque - 1 set en 11 points en "8"

e10- jeu sur cibles (ex. demi-table en diagonale ou sur la bande) (ex. en alternant CD / R)

e11- situation semi-libre (ex. on compte le point à partir du 3e échange (les 3 premiers échanges constituent une situation d'apprentissage))

e12- rencontres en doubles (le niveau doit être assez homogène, sinon il convient d'adapter le règlement: ex. "le point ne peut être marqué directement par le service"), etc.

e13- points dont le départ est "dissymétrique" (par exemple, le serveur se place sur le côté de la table) (voir Delisle, 2000).

On peut aussi proposer des situations qui ne comportent pas l'émotion spécifique :

e14- établir un record d'échanges sans interruption à deux

e15- établir un record d'échanges seul (idem précédent mais seul celui qui commet la faute recommence à 0 (l'autre cumule jusqu'à sa prochaine faute)

e16- établir un record d'échanges en cumulant pendant 1 mn on ne recommence pas à zéro après une faute) (introduire des thèmes, limiter les cibles, etc.)

Illustration de l'outil à propos de l'exemple 1 d'apprentissage technique : l'attaque du coup droit (CD)

-(rappel du problème observé en jeu) je perds beaucoup de points en contre-attaque CD (dans le filet) quand mon action précédente était un revers ;

-(rappel de l'hypothèse) si je savais enchaîner une contre attaque CD après un revers, je gagnerais davantage de points sur cet adversaire ;

-(rappel de la démarche écologique préconisée) après avoir identifié, par exemple, que le principe technique non réalisé était "n'est pas orienté sur le côté, reste face à la table", il est possible de proposer un enchaînement de situations dans lesquelles l'élève réalise des CD sur le côté revers de sa table (voir figure 13).

- situation de départ (l'élève s'appelle Carole) : un camarade sert dans la diagonale coup droit 20 fois (service neutre) ; Carole renvoie en coup droit 18 fois avec comme consigne d'augmenter la vitesse du service qui arrive.

- simplifications (si Carole ne réussit pas la situation de départ) :

- le camarade envoie moins rapidement (**c8**),
- le camarade envoie à la main (**c8**)
- Carole fait rebondir la balle sur sa table devant lui puis effectue un coup droit (**i1**)
- Carole effectue plusieurs échanges seul contre un mur (cible plus grande). (**i5**)

Ces simplifications ont pour but de lui faire acquérir les principes techniques (en l'occurrence, le geste doit être ascendant, accéléré en deux temps, la balle doit être touchée à l'équateur ou au-dessus, Carole doit être placé de côté et l'impact doit se situer devant sa poitrine). La situation peut souvent être complétée par d'autres procédures de guidages de type cognitiviste (explications, questionnements, démonstrations).

- complexifications par contraintes (si Carole réussit la tâche de départ) :

- après le retour de service de Carole, l'échange continue (3, 4 ...) (**c1**)
- après le retour de service, le camarade alterne les placements (à gauche et à droite) et Carole reste en coup droit (déplacements) (**c5**)
- les services sont toujours coupés dans la diagonale coup droit (il n'y a pas d'incertitude car Carole sait que la balle est toujours coupée) (**c9**)
- Carole doit placer son retour dans une zone précise, dans plusieurs zones précises (**c6**)

- complexifications par incertitude :

- le serveur alterne de façon aléatoire service coupés, francs (**i3**)
- le serveur alterne de façon aléatoire les placements de ses balles (**i1**), les vitesses (**i2**)
- idem dans l'échange ((**i3**), (**i1**) ou (**i2**) + (**c1**)

- complexifications par émotions :

- Carole et son camarade effectuent un record d'échanges en continu en CD/CD de contre-attaque (**e14**)

- Carole et son camarade effectuent un record d'échanges cumulés CD/CD en 1 mn (**e16**)
- Carole et son camarade jouent une manche en 11 points CD/CD sur la diagonale à partir d'un service franc (**e9 e10**)
- Carole et son camarade jouent une manche en 15 points librement, la seule contrainte étant que chaque point commence par un service long sur le CD adverse (**e11**),
- faire un set libre dans lequel chaque point marqué en accélérant la balle du coup droit vaut 3 points (**e8**)
- idem mais chaque accélération du CD perdue vaut 3 points, (**e8**) etc.

La combinaison de ces différents paramètres en tennis de table permet, on s'en rend compte, la conception de milliers de situations pour chaque apprentissage technique visé. Mais il convient de s'interroger sur la pertinence de situations qui, à vouloir être simplifiées, sont trop décontextualisées (Méard et coll., 1997 ; Larcher, 1999 ; Bauer, 2002) alors que d'autres sont explicitement « fonctionnelles » et proches du jeu réel (Leveau et coll., 1999 ; Duteuil, 2002 ; Erb, 2003). De fait, lorsqu'une habileté est réalisée dans des conditions éloignées du jeu réel, les conditions de son réinvestissement sont hasardeuses.

Bibliographie

BAUER (T), « Tennis de table. Créer la rupture par la vitesse », *EPS*, n°297, 2002, p.51-53.

BOUCHET (P), « Tennis de table. Projets de tactiques et stratégies des élèves », *EPS*, n°274, 1998, p.67-71.

DELISLE (H), « Tennis de table. Construire une balle favorable en observant le comportement adverse », *EPS*, n°283, 2000, p.53-55.

DERIDDER (M), « Opérations sensori-motrices et cognitives impliquées dans les sports de raquettes », *in* LOUIS (E) *Sports de raquettes. Entre pratiques et théories,* EP.S, coll. « Dossiers » (n°53), 2000, p.61-76.

DUGAL (J), « Tennis de table. Bac 2003. Méthodologie des nouvelles procédures d'évaluation », *EPS*, n°303, 2003, p.57-60.

DUTEUIL (DV), « Tennis de table. L'autonomie dans l'apprentissage », *EPS*, n°295, 2002, p.80-83.

ERB (G), « Tennis de table. D'une pratique individuelle à une pratique collective », *EPS*, n°300, 2003, p.34-40.

LARCHER (S), « Tennis de table. Les rotations de balles au service », *EPS*, n°276, 1999, p.52-53.

LASGNEL (H), DELISLE (H), « Sports de raquettes. Evaluation », *EPS*, n°265, 1997, p.78-81.

LEVEAU (C), LOUIS (E), SEVE (C), « Sports de raquettes. De l'échange à la construction de la rupture », *EPS*, n°277, 1999, p.43-45.

MEARD (JA), MANCHON (S), DE NADAI (J), « Tennis de table. Définition d'objectifs et conception de tâches », *EPS*, n°268, 1997, p.33-37.

SEVE (C), « Tennis de table: une approche au collège », *EPS*, n°228, 1991, p.23-27.

SEVE (C), *Tennis de table*, Revue EP.S, Paris, 1994.

SEVE (C), « Tennis de table : les projets de gain du point », *EPS*, n°253, 1995, p.18-21.

SEVE (C), *Les fondamentaux du tennis de table*, Amphora, Paris, 2002.

TEYNIE (Y), « Sports de raquettes. Complémentarité ? Transversalité ? », *EPS*, n°301, 2003, p.79-83.

D’autres articles concernant l'activité tennis de table sont également à consulter dans les revues EP.S n°195, 196, 206, 220, 222, 227, 237, 238, 241, 242, 243, 282, 292.
Merci à Gilbert Orsi.

Education physique et sportive.
Tactiques et apprentissage
en Tennis de table

Pour en savoir davantage :
Méard, J. (2004). Le tennis de table. In Méard, J. (Eds), Activités physiques et sportives. Ce qu'on ne peut ignorer. Paris : EPS.

1. Tactique : les stratégies et systèmes de jeu

En tennis de table, à tous les niveaux de jeu, on retrouve des stratégies qui privilégient certaines actions au dépend d'autres ; le principe tactique, comme dans toute activité d'opposition, est de créer ou d'imposer un scénario connu avec des combinaisons d'actions avantageuses pour soi. On distingue quatre familles de stratégies (c'est-à-dire quatre systèmes de jeu) :
- **attaque à la table** : dés le service ou la relance, le joueur cherche à interdire l'initiative à l'adversaire et à placer soi-même un coup de conclusion (smash ou top spin frappé). Dés lors, le joueur va varier l'effet et la rotation de son service et cherchera à prendre l'initiative par un top spin en rotation ou un flip ; au moment favorable, il placera son coup fort.
- **défense à la table** : le joueur cherche à déséquilibrer l'adversaire en variant les placements de balle avec une fréquence d'échanges élevée (il faut rester à la table, prendre la balle très tôt au rebond (bloc)). Ainsi, le joueur servira long (franc ou à effet), il pourra laisser l'adversaire prendre l'initiative mais l'obligera à enchaîner des attaques dans des conditions difficiles (pression temporelle, grands déplacements).
- **défense loin de la table** : le joueur recule et contrôle les attaques adverses en coupant la balle et en variant l'intensité des effets. Le défenseur est capable de prendre parfois l'initiative (contre-attaque, top spin) sur le service adverse ou sur une amortie adverse. Le défenseur cherche à provoquer la faute de l'adversaire par une grande variation des rotations.
- **attaque loin de la table** : le joueur contrôle les attaques adverses par un placement à mi-distance mais sans défendre puis il place des coups très puissants (top spin frappés). Le placement à mi-distance permet de répondre aux attaques adverses par des contre-attaques, des contre-tops et des coups de conclusion.

Les trois premiers systèmes de jeu repérables à haut niveau renvoient, dans une certaine mesure, à des stratégies au niveau scolaire.
Les programmes d'EPS décrivent une évolution qui débute par un jeu où l'élève se contente de renvoyer la balle sans faire de faute (6e), puis un jeu où l'élève provoque une rupture de l'échange par des placements de balles en profondeur et latéralement (6e et 5e), associés à des frappes (3e et 2nde) de plus en plus puissantes (cycle terminal N1) et des rotations de balles (cycle terminal N2). Cette rupture de l'échange par des placements, des vitesses et des rotations de balle s'effectue d'abord dans des conditions favorables non provoquées puis dans des conditions de plus en plus provoquées jusqu'à une construction du point par l'élève (option facultative en Terminale et pratique UNSS).

L'identification des niveaux de jeu en EPS à partir des intentions tactiques trouve son origine dans les travaux de Sève (1991, 1994). Dans son article de 1991, l'auteur cherche à classer les différentes stratégies utilisées par ces élèves pour "vaincre". Les joueurs confrontés pour la première fois à l'activité sont en situation de rupture d'échanges (ils font beaucoup de fautes directes). La première stratégie consiste donc à réduire le nombre de ces fautes, c'est-à-dire à « jouer régulier » (toucher la balle, atteindre la cible adverse). Ensuite, les jeunes joueurs se mettent en situation de continuité / rupture volontaire de l'échange, soit en « jouant placé » (atteindre des zones précises pour déséquilibrer et provoquer la faute de l'adversaire), et en « jouant vite » (augmenter la fréquence de l'échange en touchant la balle plus tôt, dans la phase ascendante du rebond afin de réduire le temps de réponse de l'adversaire), soit en « jouant fort » (augmenter la vitesse d'une balle afin de la mettre hors de portée de l'adversaire), soit en « jouant avec effet » (imprimer des rotations qui dévient la balle sur la table et la raquette adverse).
Sève ne hiérarchise pas ces stratégies mais l'observation montre que les étapes habituelles (mais non systématiques) des jeunes joueurs sont les suivantes:
-(N1) jeu en continuité : régulier
-(N2 à 5) jeu en continuité / rupture : placé / vite (ou) fort (ou) avec effet.
Dans son ouvrage de 1994, l'auteur propose que « l'initiative » et la « lutte contre l'initiative adverse » constituent la trame de l'évolution du joueur, ce qui aboutit à un continuum de niveaux de jeu. On peut trouver des similitudes avec la proposition des programmes dans la mesure où « rupture de l'échange » (programmes) et « prise d'initiative » (Sève, 1994) représentent finalement la même réalité.

-(N1) l'élève ne prend pas l'initiative du jeu. Il renvoie la balle et attend la faute de adversaire ;
-(N2) l'élève marque en prenant l'initiative sur une balle favorable due au hasard ;
-(N3) l'élève marque sur une balle favorable provoquée par un échange organisé ;
-(N4) l'élève est aussi capable de lutter pour empêcher ou contrôler l'initiative adverse ;
-(N5) l'élève est capable d'alterner prises d'initiative et jeu contre l'initiative en fonction des caractéristiques de la situation

Ces considérations tactiques préalables prennent encore plus d'importance quand il s'agit du jeu de double. Dans un article riche et stimulant, Erb (2003) met l'accent sur cette dimension. Il observe trois niveaux d'élèves en double en lycée : d'une part ceux qui ne connaissent pas le règlement, puis ceux qui se gênent au cours du jeu, enfin ceux qui rompent l'échange de façon précipitée. A partir de là, il propose des apprentissages tactiques en vue de

-(N1) jouer à côté d'un partenaire
-(N2) jouer avec un partenaire contre l'équipe adverse
-(N3) jouer pour son partenaire contre l'équipe adverse.

L'enchaînement de ces niveaux scolaires en tennis de table s'appuie sur l'idée d'une évolution des manières de gagner le point en tennis de table en rapport avec les connaissances techniques des élèves. C'est **le type d'action sur la balle** qui est considéré comme l'indicateur privilégié des conduites typiques des élèves (Méard et coll., 1997), le **type de trajectoire** succédant à cette action sur la balle ou d'autres indicateurs, par exemple les **placements de balles sur la table adverse** (jouer « placé »). De nombreux enseignants privilégient cette « entrée par le placement de la

balle » qui est facile à partager avec les élèves (par exemple : Leveau et coll., 1999, Duteuil, 2000 ; Bauer, 2002 ; Teynié, 2003). Ils font alors utiliser par les élèves des cibles dessinées à la craie, des cibles en papier, le jeu du Bingo (Duteuil, 2002), etc. On distingue des placements. On peut enfin compléter cette évaluation du niveau tactique de l'élève en tennis de table l'identification des **placements et déplacements du joueur par rapport à la balle** (-(N1) l'élève « couvre » la cible qu'il défend quasi exclusivement avec le revers (pouce plaqué sur la face coup droit de sa raquette) ou le coup droit (un ou plusieurs doigts plaqués sur la face revers de sa raquette) ; -(N2) l'élève associe le demi espace droit de la table au droit et le demi espace gauche au revers mais les déplacements sont tardifs (pose du dernier appui après l'impact balle/raquette) ; -(N3) l'élève ne se déplace plus de façon tardive ; -(N4) l'élève effectue souvent des déplacements « offensifs », c'est-à-dire qui ne visent pas seulement à s'adapter aux placements des balles adverses mais à utiliser son "coté fort" (le coup droit).

Ces différents indicateurs permettent à l'enseignant et à l'élève de prendre appui sur des éléments observables pour identifier les conduites typiques des élèves et orienter les apprentissages. Mais les connaissances techniques qu'ils traduisent restent subordonnées aux différents niveaux de compétence qui intègrent la tactique de l'élève, c'est-à-dire son intentionnalité.
Qu'il s'agisse des propositions officielles (programmes), professionnelles (Sève, 1991, 1994 ; Méard et coll., 1997), on observe une certaine homogénéité dans les propositions de niveaux scolaires. Cette homogénéité, rapportée aux stratégies observées à haut niveau (attaque à la table, défense près de la table et défense loin de la table, …) conduit à l'idée d'invariants technico-tactiques en tennis de table.

Nous proposons ici une démarche qui fait débuter les apprentissages par des considérations tactiques. Il s'agit de faire reposer l'enseignement sur l'identification des différentes façons dont l'élève gagne le point, la manche, la rencontre et de faire découler les apprentissages techniques et perceptifs de ces considérations tactiques. Cette volonté est résumée par un extrait des documents d'accompagnement des programmes 2e 2000 : « *Les habiletés essentielles n'ont d'intérêt que si elles permettent de faire basculer le rapport de force en sa faveur*. » Elle renvoie, conformément à ce qui est mis en œuvre dans les autres APSA et les autres disciplines à une démarche qui vise à rendre les contenus signifiants. En l'occurrence, il s'agit de justifier le travail scolaire en le faisant découler de l'émotion spécifique du tennis de table : gagner la rencontre. C'est pourquoi dans ce chapitre, nous ferons succéder les apprentissages techniques et perceptifs aux apprentissages tactiques.

2. Les apprentissages tactiques

Il semble pertinent de repérer les conditions dans lesquelles le point a été gagné ou perdu (Méard et coll, 1997). Pour l'élève comme pour l'enseignant non spécialiste, c'est ce travail d'identification qui permet d'établir les stratégies prioritaires de l'élève et les connaissances et compétences à travailler. De cette façon on saura que pour tel élève, les balles perdues ou gagnées le sont généralement en revers ou en attaque ou en déplacement vers la gauche ou sur des balles adverses coupées ou quand la balle adverse arrive sur telle ou telle partie de la table, etc. Ce qui conduit à la définition d'objectifs prioritaires personnalisés. En lycée, en option facultative, à l'AS, ce travail peut devenir précis (ex. je rate beaucoup de points sur une balle adverse coupée et

longue, quand je réalise un coup droit enchaîné après un revers). Si l'on choisit cette option, on a l'impression de perdre du temps au début du cycle (3 séances) car il est nécessaire de former les élèves à l'observation des conditions de jeu. Mais cette observation comporte de nombreux avantages : d'abord, elle amène un bénéfice tactique immédiat car elle permet au joueur de repérer les principes d'efficacité du jeu, les points faibles de l'adversaire. Ensuite elle donne aussi du sens aux apprentissages ultérieurs. Enfin elle permet de personnaliser les objectifs et finalement d'améliorer l'efficacité de l'enseignement. C'est pourquoi nous conseillons l'utilisation systématique de recueils de données par les élèves dès la première séance d'un cycle d'enseignement (voir tableaux 1 et 2).

Tableau 1 : exemple de recueil de données (points perdus)

NOM du joueur	NOM de l'observateur
Quand j'ai joué contre	J'AI PERDU LES POINTS
EN REVERS	xxxxxxxxxxx
EN COUP DROIT	xxxx

Tableau 2 : exemple de recueil de données (points gagnés)

NOM du joueur	NOM de l'observateur
Quand j'ai joué contre	J'AI GAGNÉ LES POINTS
EN ATTAQUE	xx
EN COUPÉ	
sur FAUTE ADV	xxxxxxxxxxx

Dans le même esprit, Lasgnel & Delisle (1997) proposent dans plusieurs sports de raquettes une mise en œuvre qui conduit l'élève à lire son jeu. L'idée de départ est que l'élève peut repérer des « points de qualité différente ». Le travail consiste alors à faire reposer l'observation sur l'identification par l'élève de points directs (gagnés ou perdus), c'est-à-dire des points où l'adversaire n'a pu toucher la balle (il a été déporté par une balle placée, il n'a pas eu le temps de réagir à une balle frappée). Les auteurs fournissent à cet effet un outil de recueil et une échelle de notation.

Pour ce qui concerne plus précisément la lecture du jeu adverse, Delisle (2000) s'intéresse à la construction de la balle favorable. Le travail qu'il expose est basé sur l'exploitation du placement de l'adversaire afin de déborder celui-ci. Il propose quatre situations où l'adversaire est soumis à des contraintes ajoutées (assis sur une chaise ou un banc, obligé d'attraper un objet posé sur sa table en échange, entravé dans sa relance de service par une zone interdite (tapis derrière la table)). Bien que ces situations paraissent non directement transférables en jeu libre, elles constituent une première étape dans l'observation du jeu adverse et poussent l'élève à faire des choix en fonction du placement adverse.

Dans cet article de Leveau et coll. (1999), six situations ludiques sont exposées. Les apprentissages tactiques visés sont présentés comme des compétences communes aux différents sports de raquette. Par exemple, les auteurs proposent « le jeu à handicap » dans lequel deux élèves réalisent deux manches (points cumulés), l'élève A subissant le handicap au cours de la première manche, l'élève B au cours de la seconde (les handicaps peuvent être l'interdiction de jouer en revers, de jouer avec effet, d'enchaîner deux revers, d'atteindre certaines zones, etc.). On comprend que l'exploitation du handicap de l'adversaire par l'élève l'oriente vers une lecture du jeu adverse. De même « le jeu des trois atouts » où seuls sont comptabilisés les points marqués grâce à un des atouts dont dispose l'élève (un atout peut être une frappe du coup droit, un coupé, une zone, un service, etc.). On imagine également que, si les élèves sont placés plusieurs fois dans la même situation et s'ils peuvent choisir leurs atouts (ou les atouts de l'adversaire ou leur handicap ou le handicap de l'adversaire), le tâtonnement qui en résultera sera bénéfique pour l'acquisition de compétences tactiques.

L'orientation de l'élève vers la construction du point peut donc prendre des formes variées. S'il s'agit de faire réfléchir l'élève sur ce qui produit le point P, il est possible également de lui proposer « le jeu de 3,2,1,0 » : l'élève A sert quinze fois, puis B sert quinze fois. Pour chaque balle engagée, si le serveur marque le point au service : 3 points ; au bout d'un échange : 2 points ; au bout de deux échanges ou plus : 1 point ; échange gagné par l'adversaire : 0 point.

Ce travail à propos de compétences tactiques est explicite envisagé dans les programmes collèges et lycées en EPS, ainsi que dans les épreuves du baccalauréat en tennis de table (parmi les éléments à évaluer, cinq points concernent « l'analyse des rencontres »). Il peut prendre des formes sophistiquées avec de grands élèves en lycée, en option facultative ou en AS. Nous avons proposé à ce type d'élèves des grilles de lecture qui leur permettaient d'identifier des « scénarios-types » renvoyant aux systèmes de jeu (voir sous-chapitre 1.3.2), c'est-à-dire aux grands types de construction du point au tennis de table (Méard et coll., 1997)(voir tableaux 3, 4 et 5).

Tableau 3 : scénario-type dans un système de jeu basé sur l'attaque à la table

Service ou relance empêchant l'initiative adverse et/ou produisant un retour long de l'adversaire	
(service court ou long à effet)	Retour adverse
Initiative	
(flip, contre-attaque, lift, top spin)	Retour adverse
Action produisant un retour long de l'adversaire	
(top spin à effet ou placé)	Retour adverse

Coup fort	
(smash, top spin frappé)	Faute adverse

Tableau 4 : scénario-type dans un système de jeu basé sur la défense à la table

Service ou relance qui rendent difficile l'initiative adverse	
(service court ou long à effet, poussette coupée)	Retour advserse
Retour rapide placé (contrôlant l'initiative adverse)	
(bloc, contre-attaque)	Retour advserse
Retour rapide placé	
(bloc, contre-attaque)	Retour advserse
Retour rapide placé	
(bloc, contre-attaque)	Faute adverse

Tableau 5 : scénario-type dans un système de jeu basé sur la défense loin de la table

Service ou relance qui rendent difficile l'initiative adverse	
(service court ou long à effet, poussette coupée)	Retour adverse
Retour à rotation arrière (contrôlant l'initiative adverse)	
(défense coupée)	Retour adverse
Retour à rotation arrière	
(défense coupée)	Retour adverse
Retour à rotation arrière	
(défense coupée)	
Lorsqu'il y a un défenseur, le nombre d'échanges est souvent important	
	Retour adverse
Retour à rotation arrière ou attaque (sur balle amortie)	
(défense coupée, contre-attaque)	Faute adverse

Bibliographie

BAUER (T), « Tennis de table. Créer la rupture par la vitesse », *EPS*, n°297, 2002, p.51-53.

BOUCHET (P), « Tennis de table. Projets de tactiques et stratégies des élèves », *EPS*, n°274, 1998, p.67-71.

DELISLE (H), « Tennis de table. Construire une balle favorable en observant le comportement adverse », *EPS*, n°283, 2000, p.53-55.

DERIDDER (M), « Opérations sensori-motrices et cognitives impliquées dans les sports de raquettes », *in* LOUIS (E) *Sports de raquettes. Entre pratiques et théories,* EP.S, coll. « Dossiers » (n°53), 2000, p.61-76.

DUGAL (J), « Tennis de table. Bac 2003. Méthodologie des nouvelles procédures d'évaluation », *EPS*, n°303, 2003, p.57-60.

DUTEUIL (DV), « Tennis de table. L'autonomie dans l'apprentissage », *EPS*, n°295, 2002, p.80-83.
ERB (G), « Tennis de table. D'une pratique individuelle à une pratique collective », *EPS*, n°300, 2003, p.34-40.
LARCHER (S), « Tennis de table. Les rotations de balles au service », *EPS*, n°276, 1999, p.52-53.
LASGNEL (H), DELISLE (H), « Sports de raquettes. Evaluation », *EPS*, n°265, 1997, p.78-81.
LEVEAU (C), LOUIS (E), SEVE (C), « Sports de raquettes. De l'échange à la construction de la rupture », *EPS*, n°277, 1999, p.43-45.
MEARD (JA), MANCHON (S), DE NADAI (J), « Tennis de table. Définition d'objectifs et conception de tâches », *EPS*, n°268, 1997, p.33-37.
SEVE (C), « Tennis de table: une approche au collège », *EPS*, n°228, 1991, p.23-27.
SEVE (C), *Tennis de table*, Revue EP.S, Paris, 1994.
SEVE (C), « Tennis de table : les projets de gain du point », *EPS*, n°253, 1995, p.18-21.
SEVE (C), *Les fondamentaux du tennis de table*, Amphora, Paris, 2002.
TEYNIE (Y), « Sports de raquettes. Complémentarité ? Transversalité ? », *EPS*, n°301, 2003, p.79-83.

D'autres articles concernant l'activité tennis de table sont également à consulter dans les revues EP.S n°195, 196, 206, 220, 222, 227, 237, 238, 241, 242, 243, 282, 292.
Merci à Gilbert Orsi.

Apprentissages perceptifs en Tennis de table

Pour en savoir davantage :
Méard, J. (2004). Le tennis de table. In Méard, J. (Eds), Activités physiques et sportives. Ce qu'on ne peut ignorer. Paris : EPS.

Les habiletés en tennis de table sont plastiques. Cette plasticité est soumise à une « lecture » des balles produites par l'adversaire. Autrement dit, il n'y a pas une seule contre-attaque coup droit mais, selon que la balle produite par l'adversaire est courte, longue, éloignée ou non du joueur, rapide, lente, coupée, liftée, … celui-ci va décliner une forme appropriée de cette contre-attaque virtuelle (parmi une multitude de formes possibles) : le geste sera plus rapide ou plus lent, plus ascendant ou plus horizontal, la raquette sera plus fermée ou plus ouverte, etc.
Cette « lecture » des balles produites par l'adversaire est permanente chez le joueur et elle est destinée à être réalisée sans contrôle conscient, afin que la conscience du joueur soit libérée pour des choix tactiques. Mais, au cours d'un cycle d'enseignement, il est possible de mettre l'accent sur ce type de connaissance, voire de la rendre momentanément consciente pour améliorer les apprentissages techniques. Nous envisagerons deux exemples de situations visant à apprendre à l'élève à percevoir d'une part le placement et la vitesse des balles renvoyées par l'adversaire, d'autre part la rotation de la balle renvoyée par l'adversaire.

Percevoir le placement et la vitesse des balles renvoyées par l'adversaire
On constate à tous les niveaux des retards de déplacements chez l'élève. La plupart du temps au niveau scolaire, ce retard n'est pas la conséquence d'une tonicité insuffisante, encore moins le « manque » d'une technique de déplacement. L'origine de ce retard est presque toujours perceptif : autrement dit l'élève voit tardivement à quel endroit et à quelle vitesse la balle renvoyée par l'adversaire va atteindre la table.
Nous proposons une situation dans laquelle, en face à face, deux élèves échangent des balles en revers dans la diagonale revers de la table (figure 16). L'élève A effectue un renvoi de façon aléatoire sur l'autre demi table du joueur B (côté coup droit)(en moyenne une balle / cinq). Idem en comptant les points : une manche où un élève est A puis une manche où l'on change de rôle (possibilité de bonifier les points marqués lorsqu'il y a faute de B lors du changement de placement de balle sur la demi-table coup droit).

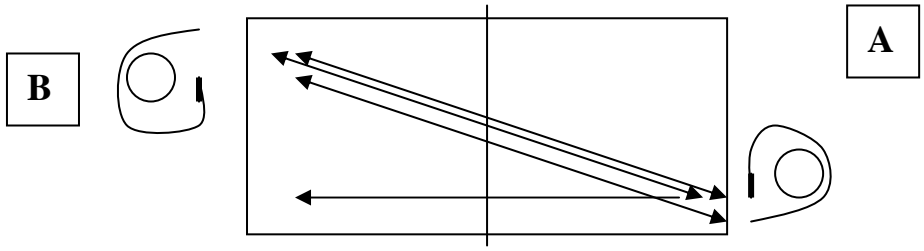



Figure 16 : exemple de situation en vue d'un apprentissage perceptif