

ENSEMBLE COMMUN

Volley-ball, hand-ball :

préambule

La classe de seconde est un lieu d'accueil d'élèves venant d'horizons et de collèges multiples. Dans ce contexte et afin d'homogénéiser les compétences et les connaissances acquises, il paraît nécessaire de devoir proposer un premier cycle d'apprentissage (10 heures) fondé, même si les élèves ne sont plus des débutants, sur les stratégies collectives offensives en référence aux programmes de la classe de troisième. L'intervention des enseignants visera ensuite à faire construire aux élèves des réponses adaptées au rapport de force généré par les interactions entre les équipes et les joueurs. Celles-ci détermineront les choix des compétences et des connaissances à renforcer en valorisant dans un premier temps soit les stratégies tactiques et techniques liées à l'attaque, soit celles qui sont propres à la défense.

Dans ces APSA aux multiples visages, il est possible de dégager un certain nombre de traits communs qui permettent de comprendre l'engagement et l'activité des lycéennes et lycéens. Programmer des sports collectifs au lycée doit leur permettre :

- de continuer à développer des actions multiples bénéficiant d'une grande souplesse adaptative au sein d'un groupe afin d'assurer la victoire de l'équipe. Ces actions résultent de la lecture et du décodage d'un rapport de force caractérisé par l'incertitude due à autrui ;
- de réaliser des actions de coopération et d'opposition qui s'inscrivent dans un cadre réglementaire et qui engendrent des phénomènes relationnels propres à la dynamique d'un groupe engagé dans un jeu générant une pression affective.

La **dimension collective** des compétences à faire élaborer revêt d'autant plus d'importance que l'aspect social de ce type d'apprentissage est rarement pris en compte durant le cursus scolaire. Elle permet aux lycéennes et lycéens de résoudre, par l'action et à plusieurs, un (des) problème(s) posé(s) par un autre groupe. La méconnaissance ou l'absence d'enseignement prenant en compte l'imaginaire et la symbolique qui déterminent la dynamique relationnelle des élèves centrés sur une activité commune, la valorisation sociale qui peut en découler, la construction et la gestion des règles risquent de réduire l'enseignement aux seuls aspects techniques, au sens réducteur du terme. Les expériences corporelles qui en résultent confèrent leur sens aux enseignements technologiques et se définissent par une dimension sociale, par des aspects relationnels psychologiques et sociaux et par une dimension individuelle motrice.

La **dimension sociale** s'envisage autour de la règle, comme principe organisateur de l'activité. Les conséquences dans l'accomplissement de l'activité se situent à deux niveaux : le premier concerne le respect du règlement comme principe d'intégration, de fonctionnement et de régulation des groupes sociaux ; le second doit être abordé du point de vue de l'inscription dans une réalité culturelle reconnue par l'élève. Les dimensions relationnelles psychologiques et sociales des connaissances concourent à l'édification du projet collectif, d'une part, et visent les conduites affectives dues, par exemple, à l'agressivité et aux phénomènes de leadership, d'autre part.

Les deux points précédents impliquent l'**apprentissage des savoir-faire sociaux** tels que l'arbitrage et le managérat. Au plan de l'arbitrage, en particulier pour les sports collectifs aux espaces de jeux interpénétrés, il est nécessaire de procéder à un apprentissage spécifique de l'arbitrage pour et par les élèves. En effet, en autorisant de façon réglementée le contact corporel avec le joueur adverse, les règles donnent du sens au jeu.

Il est primordial que la connaissance du règlement et des modalités d'arbitrage intègre le traitement didactique et fasse l'objet d'un enseignement. Sur le plan du managérat, les pratiques à construire sont en relation avec la connaissance des aptitudes et ressources des élèves, des conditions pour qu'elles s'expriment efficacement, du traitement des informations recueillies et des principes généraux d'attaque et de défense et de leurs relations dialectiques. L'élève-manager doit évoluer de la capacité à utiliser les informations recueillies à la capacité à prélever des indicateurs en temps réel pour l'action immédiate.

La **dimension individuelle motrice** renvoie à l'ensemble des connaissances, supports des opérations sous-jacentes aux actions telles que les processus perceptifs, les opérations de prise de décision et les processus de contrôle moteur et de production du mouvement.

Une attention particulière est portée sur les conduites de chaque élève avant, pendant et après l'action :

- avant l'action, sur la préparation physique et stratégique ;
- pendant l'action, sur la gestion de l'effort (gestion des changements de joueurs), la maîtrise de comportements réactionnels (erreurs d'arbitrage, bévues de partenaires, comportements d'agressivité des adversaires, etc.), ainsi que sur la régulation et l'adéquation des réponses motrices au regard des solutions nées du rapport de force ;
- après l'action, en particulier sur la capacité d'analyse de la réussite ou de l'échec par la recherche d'indices en relation avec le projet d'action mis en œuvre.

Il est possible d'identifier des **niveaux de connaissances technico-tactiques** à partir de quatre analyseurs : le duel collectif, les relations du joueur avec l'espace de jeu, la balle, les autres joueurs. Il est évident que ces analyseurs de l'activité déployée par les élèves se spécifient dans un premier temps selon l'activité enseignée, et qu'ils servent à rendre compte de l'activité défensive et/ou offensive. Il faut souligner qu'en fonction de l'APSA support, les compétences et connaissances à faire construire seront marquées par les différents statuts : gardien de but ou joueur de champ (hand-ball), ou encore serveur, avant, arrière et libéro (volley-ball). Les caractéristiques des APSA sont importantes : espaces interpénétrés (hand-ball, rugby) ou non (volley-ball), possibilités offertes par les modalités de transport de la balle – portée à la main (hand-ball, rugby) ou frappée à la main (volley-ball) ou au pied (rugby). L'identification et l'opérationnalisation des niveaux s'effectuent à partir des sous-rôles tels que tireur, passeur, contreur, *smasheur*, botteur, pousseur, qui concrétisent les stratégies mises en œuvre.

Dès lors que la dimension collective des apprentissages est visée, il est préconisé que les phases d'apprentissage soient conduites sur la base de groupes stables d'élèves appartenant à la même classe, afin d'assurer la continuité des apprentissages.

Remarque : Le niveau des élèves composant les groupes doit-il être homogène ou hétérogène ? Dans le cas où le niveau du groupe est homogène, est-on certain de pouvoir réaliser des rencontres avec au moins deux équipes d'une même valeur, chaque classe pouvant présenter plusieurs niveaux de pratique ? Il semble souhaitable du point de vue de la faisabilité de retenir la solution de groupes de niveau homogène sur la base de l'hétérogénéité du niveau des élèves qui les composent. Il est évident que cela n'impose pas les modalités retenues pour les apprentissages à réaliser pendant le cycle.

Le volley-ball et le lycéen

Le volley-ball est le sport collectif support du plus grand nombre d'évaluations en contrôle en cours de formation au baccalauréat. De plus, c'est l'activité collective d'opposition la plus pratiquée par les lycéennes. La spécificité du volley-ball se fonde tout d'abord sur la présence du filet. Cela en fait une activité à espace non interpénétré qui donne un caractère particulier à la récupération de la balle : le défenseur est en position d'attente réflexive, anticipatrice et active. Ensuite, la motricité imposée par la présence du filet et l'obligation de ne pas pouvoir conserver la balle imposent aux élèves l'absolue nécessité de prendre des informations très tôt sur la balle et l'adversaire pour anticiper leurs conduites motrices. Enfin, même si la cible se confond avec l'aire de jeu, les défenseurs peuvent être amenés à poursuivre leurs actions sur un espace de jeu beaucoup plus important.

Le volley-ball et les compétences du programme

L'expérience corporelle représentée par la pratique du volley-ball met en jeu des compétences et des connaissances organisatrices de l'activité motrice des élèves dont les programmes planifient l'enseignement. Elles s'actualisent par la compétence à coopérer pour conduire un affrontement collectif afin d'obtenir le gain d'une rencontre.

Seconde

Obtenir le gain d'une rencontre de volley-ball par la mise en place d'une attaque qui atteint régulièrement, précisément et volontairement toutes les zones de la cible. La défense s'organise autour de la réception pour faire progresser la balle. Les élèves construisent collectivement des règles propres au fonctionnement de l'équipe (accepter la défaite, accepter et respecter les décisions de l'arbitre, faire et accepter les critiques constructives, respecter l'adversaire, accepter les erreurs de ses partenaires, etc.).

Niveau 1

Obtenir le gain d'une rencontre de volley-ball par la mise en place d'une organisation collective : l'équipe attaque la cible à partir du service et enrichit les possibilités d'attaque en utilisant au maximum l'espace de jeu effectif offensif avec des vitesses et des axes différents. Les élèves sont capables de recueillir des informations pour élaborer un projet collectif.

Niveau 2

Obtenir le gain d'une rencontre de volley-ball par la mise en œuvre de choix tactiques collectifs fondés sur une succession d'attaques qui vise à prendre de vitesse le système défensif en créant de l'incertitude le plus tôt possible afin de gêner la mise en place confortable de la défense, et qui vise à la continuité du mouvement en augmentant la vitesse d'exécution et de remplacement. Les élèves utilisent de façon optimale leurs ressources au regard des modalités d'actions élaborées.

Chaque situation intègre les compétences qui se déclinent du point de vue méthodologique par des connaissances liées à la gestion collective de l'activité des élèves, la sécurité pour soi et qui attestent de la capacité à planifier, réguler et évaluer les actions individuelles et collectives.

Les compétences motrices construites autour des connaissances tactiques et stratégiques intègrent au cours du cursus les connaissances méthodologiques en établissant une priorité. Il va de soi que cette hiérarchisation dépend du contexte d'enseignement. Le parti pris de privilégier les savoir-faire sociaux en classe de seconde répond à la nécessité d'intégrer dans une même démarche des élèves issus d'horizons différents. Ensuite, la construction de connaissances visant à la mise en œuvre d'un projet collectif d'action caractérise le niveau minimal de ce que tous les élèves doivent avoir acquis à la fin du lycée. Enfin, pour le niveau 2 du cycle terminal, le développement maximal des connaissances de soi, afin d'optimiser l'investissement moteur individuel dans un projet collectif d'action, répond à la nécessité de proposer aux élèves les plus motivés par cette APSA des contenus adaptés.

Situation proposée en classe de seconde

Description

C'est une rencontre de volley-ball arbitrée à quatre contre quatre, sur un terrain de 14 m sur 7 m. Il s'agit d'obtenir le gain de la rencontre. Les règles sont celles du volley-ball mais adaptées : la hauteur du filet est fonction du niveau des élèves (de 2,10 m à 2,32 m). Si un joueur réussit deux services gagnants, son équipe garde le service, mais effectue une rotation pour faire servir le suivant. Chaque joueur peut attaquer la balle de n'importe quel point du terrain ; une balle non touchée vaut deux points. Cette situation est à mettre en relation avec la compétence attendue en classe de seconde : vaincre en atteignant régulièrement, précisément et volontairement tout l'espace de jeu adverse. La classe de seconde étant un lieu d'accueil d'élèves venant d'horizons et de collègues multiples, cela nécessite, afin d'homogénéiser les compétences motrices acquises, de devoir proposer un premier cycle d'apprentissage fondé autour de la phase de récupération-progression et de la mise en jeu.

Adaptations possibles

La situation se déroule en deux mi-temps ou trois tiers-temps de vingt possessions de balle pour chaque équipe, chaque joueur servant quatre fois consécutivement. Il est possible de valoriser le gain de la rencontre par le plus grand écart possible de points. La taille du ballon peut être adaptée (taille 4 ou 5). Il peut être demandé de ne servir qu'à la cuillère. Il est possible de distribuer des cartons jaunes lors des contestations d'arbitrage.

Le fait de faire jouer en nombre de possessions de balle permet :

- en temps réel, de situer les équipes les unes par rapport aux autres à partir des observations réalisées ;
- de sensibiliser les joueurs au rôle du service pour atteindre la compétence attendue.

Exemple de mise en relation des connaissances

La mise en place de cette situation lors de l'évaluation initiale permet de dresser un bilan.

On observe :

- un agrandissement de l'espace de jeu défensif ;
- une différenciation des rôles de receveur et de passeur-relais ;
- des joueurs réceptionneurs qui commencent à orienter la balle volontairement vers un passeur potentiel ou vers une zone mal défendue du terrain adverse ;

- des joueurs relais qui s'écartent de l'axe de réception ;
- des joueurs attaquants qui commencent à produire des trajectoires tendues ou placées ;
- des serveurs qui atteignent régulièrement (6 fois sur 10 au moins) l'aire de jeu adverse ;
- des actions de soutien rares ;
- des arbitres peu sensibles aux fautes de filet ;
- des contestations fréquentes des décisions d'arbitrage ;
- des observateurs faisant preuve d'une faible capacité d'analyse.

Thème d'étude

Augmenter l'espace de jeu défensif et anticiper la trajectoire à produire

Il répond à une volonté stratégique d'attaquer précisément la cible adverse à partir de la perception commune du signal de réception, de l'identification de la zone à viser et de la connaissance des rôles et tâches inhérents à cette action de jeu. Les conduites sociales des élèves sont à mettre en relation avec la connaissance du règlement. De plus, elles doivent permettre, à partir de l'analyse des données recueillies lors de l'observation, de faire des bilans. Elles sont associées sur le plan moteur à l'équilibration, la coordination, la perception simultanée des éléments clés que sont la balle, les actions des partenaires et des adversaires et l'identification de leurs trajectoires possibles au regard de la cible.

Un exemple de situation d'enseignement

La situation est un trois contre trois (*figure 1*) sur un terrain de 14 m sur 9 m avec un filet à hauteur réglementaire. L'équipe A sert et chaque joueur qui occupe une des zones (ici 1, 3, 4), doit y rester mais peut jouer toute balle à sa portée. L'équipe B doit marquer dans la zone libre 2. Chaque équipe dispose de quinze services et, par un système de marques valorisant certaines réponses, elle doit marquer un maximum de points.

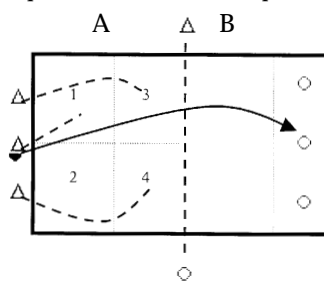


Figure 1

- renvoie la balle, l'équipe A ne peut la toucher, faire franchir le filet ou la renvoie hors des limites = 3 points/5 points ;
- réussit à atteindre l'espace libre 2, la balle n'est pas touchée par A = 5 points/5 points.

L'équipe B :

- touche la balle au moins une fois, elle ne franchit pas le filet = 0 point/5 points ;
- renvoie chez A qui réussit à renvoyer ou à toucher deux fois la balle = 1 point/5 points ;

On veut :

- un arbitrage et un recueil des données très rigoureux ;
- la coordination collective à partir de la perception commune du signal de réception et de la connaissance des rôles et tâches inhérents à cette action de jeu par :
 - la différenciation des rôles réceptionneur, relais, attaquants,
 - une maîtrise parfaite des changements de tâches imposés par le changement de statut (défenseur → attaquant).

Dans tous les cas, il faut :

- faire progresser la balle en prenant la décision de passer ou de tenter de marquer (relations du réceptionneur avec le passeur, l'attaquant et l'attaquant défenseur) ;
- s'organiser pour recevoir ;
- renforcer les enchaînements d'actions favorisant la progression de la balle ;
- augmenter les potentialités d'intervention (mobilité, dissociation, coordination).

Indicateur de réussite : l'objectif est atteint lorsqu'une équipe totalise plus de 60 points sur quinze lancers.

La situation est arbitrée et un dispositif d'observation mis en place. Sur la base des données recueillies, et à partir de leur analyse, l'équipe construit progressivement les règles propres à son fonctionnement. L'aide de l'enseignant vise, par un affinement des outils de recueil des données, à faire identifier les solutions de réussite à partir de la nature des informations recueillies (par exemple, la mise en relation du nombre de points et de la réponse motrice).

Quelques variables

Faire varier le nombre de joueurs défenseurs par rapport aux quatre zones : 1, puis 2, puis 3.
Imposer la forme de la trajectoire qui conclut le point en fonction de l'espace laissé libre.
Imposer le jeu en trois touches.

Situation proposée en cycle terminal

Niveau 1

Description de la situation

Il s'agit de faire construire sur deux années des compétences permettant aux élèves d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies simples qui déstabilisent l'équipe adverse. Cela nécessite également de savoir se préparer et réguler son action.

L'organisation défensive et offensive permet que la balle atteigne régulièrement et volontairement la cible adverse : la dispersion des points marqués laisse apparaître que la totalité de l'espace défensif adverse est atteinte.

La situation de niveau 1 proposée dans les programmes vise, comme celle de la classe de seconde, à structurer l'espace effectif de jeu offensif. L'équipe s'organise autour de l'occupation de positions clés ; elle prend en compte la lecture du dispositif défensif pour pouvoir agrandir l'espace offensif effectif en utilisant des formes variées pour marquer ou créer le déséquilibre.

On observe :

- la prolongation des échanges ;
- la progression collective de la balle ;
- un espace de jeu qui s'agrandit (balles placées) ;
- la réception de la balle réalisée 6 fois sur 10 et permettant la continuation de l'échange ;
- les services placés, assurés 6 fois sur 10 ;
- un recueil d'informations fiables ;
- des joueurs qui reproduisent un échauffement proposé.

Thème d'étude

Construction d'un espace de manœuvre et de démarquage simple qui libère un espace d'efficacité pour l'engagement de l'attaquant

Il s'agit de lire le dispositif adverse pour créer des réponses motrices adaptées. Les connaissances à mobiliser sont de même nature qu'en classe de seconde. Il faut mettre l'accent sur la nécessité d'arbitrer de façon très rigoureuse en utilisant les gestes d'arbitrage. Il faut faire porter une attention particulière aux fautes réalisées dans la zone proche du filet. Il faut être vigilant sur les tâches en liaison avec le managéral d'une équipe. En utilisant des indicateurs révélateurs des choix, il faut pouvoir les mettre en relation pour les analyser. La construction des connaissances liées au recueil de l'information et à son traitement peut amener chaque équipe à adapter son organisation offensive et défensive au cours de la rencontre. À ce sujet, il peut être intéressant de valoriser la victoire acquise par le plus grand écart de points possible. Sur le plan moteur, il faut rechercher l'enchaînement d'actions et leur variabilité, l'augmentation de la vitesse d'exécution et l'optimisation du temps de prise de décision.

Un exemple de situation d'enseignement

La situation est un quatre contre quatre (*figure 2*) sur un terrain de 14 m sur 9 m avec un filet à 2,32 m sur lequel sont positionnées deux mires. L'équipe A

sert, A1 va occuper un espace au filet. L'équipe B doit marquer en faisant passer la balle dans une des zones libres. Chaque équipe dispose de vingt services et, par un système de marque valorisant certaines réponses, elle doit marquer un maximum de points. La situation est arbitrée et un dispositif d'observation est mis en place. C'est sur la base des données recueillies que l'équipe construit progressivement, à partir de leur analyse, les règles propres à son fonctionnement. L'aide de l'enseignant vise, au-delà des informations fournies, par les outils de recueil des données, à faire identifier aux élèves qui managent les conditions de la réussite.

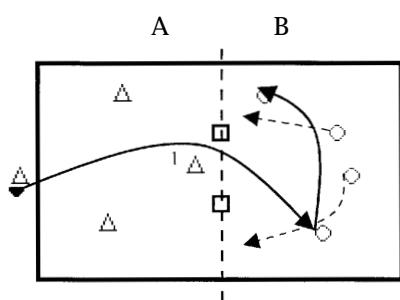


Figure 2

L'équipe B :

- renvoie chez A qui réussit à renvoyer ou à toucher deux fois la balle = 0 point/5 points ;
- renvoie par un espace libre chez A qui réussit à renvoyer = 1 point/5 points ;
- renvoie, l'équipe A ne peut toucher ou fait faute = 2 points/5 points ;
- renvoie par un espace libre, l'équipe A fait faute = 4 points/5 points ;
- renvoie par un espace libre, l'équipe A ne touche pas la balle = 5 points/5 points.

On veut :

- un arbitrage et un recueil des données très rigoureux ;
- des interventions en temps réel sur la base d'indicateurs valides ;
- des élèves s'échauffant en autonomie et de façon adaptée à leurs possibilités ;
- la coordination collective à partir de la perception commune du signal de réception et du joueur A1 par :
 - la différenciation des rôles réceptionneur, relais, attaquants,
 - une circulation des autres joueurs imposée par le changement de tâches.

Dans tous les cas, il faut :

- anticiper en fonction de la tâche à accomplir ;
- faire progresser la balle dans l'espace de jeu adverse en prenant la décision de la modalité d'ac-

tion passer ou tenter de marquer (relations du réceptionneur avec le passeur, l'attaquant et l'attaquant défenseur) ;

- se situer dans une zone libre (se démarquer) ;
- s'organiser pour recevoir ;
- renforcer les enchaînements d'actions ;
- augmenter les potentialités d'intervention, jouer fort, jouer placé ;
- servir tendu et placé.

Indicateur de réussite : l'objectif est atteint lorsqu'une équipe totalise plus de 70 points sur vingt lancers.

Quelques variables

Occuper deux zones sur trois.

Faire varier le nombre de défenseurs.

Ne pas faire jouer le réceptionneur.

Faire varier le système de marque en ne valorisant, par exemple, que les balles passant en espace libre et non touchées par les défenseurs.

Interdire la zone proche des 3 m.

Niveau 2

Description de la situation

Les connaissances de niveau 2 se structurent autour de la complexification des possibilités en attaque. Celles de la composante méthodologique sont de même nature que celles qui ont été évoquées au niveau 1. Les savoir-faire sociaux s'affinent autour des rôles d'arbitre et de manager. L'engagement et l'intensité qu'exige ce niveau requièrent une connaissance de soi qui doit s'appuyer, en particulier pour la gestion des efforts, sur des connaissances élaborées en relation avec d'autres APSA. Les axes de complexification des connaissances techniques et tactiques à faire construire sont déterminés par la prise en compte systématique des conduites de l'adversaire et par la différenciation des rôles et la spécificité des postes. L'attaque et la défense s'organisent pour anticiper la multiplicité des choix à offrir pour l'attaque. Les principes généraux d'attaque et de défense à proposer sont liés à l'organisation des rôles et à la mise en mouvement systématique des joueurs. Les propositions doivent s'orienter vers un affinement de la coordination des organisations offensive et défensive par la mise en place de plusieurs solutions pour le passeur (espace avant et arrière), de l'augmentation de l'entraide défensive (communication verbale) et du soutien. On recherche systématiquement l'augmentation du potentiel d'action, la plus grande vitesse d'exécution, l'enchaînement des actions.

On veut :

- En défense :
 - récupérer 6 à 8 fois sur 10 sur des balles rapides ;
 - proposer un soutien systématique à l'attaquant.
- En attaque :
 - des choix multiples pour le passeur ;
 - des attaques qui répondent de façon adaptée à l'espace de jeu défensif.

Thème d'étude

Organiser une circulation de joueurs au regard de l'espace de jeu adverse

Les connaissances à mobiliser sont de même nature que celles du niveau 1. Il faut mettre l'accent sur la nécessité d'arbitrer de façon très rigoureuse en utilisant les gestes d'arbitrage. Il faut faire porter une attention particulière aux fautes réalisées dans la zone proche du filet. La priorité doit être accordée au managéral sur les indicateurs révélateurs des choix caractéristiques de l'équipe adverse (d'où l'utilité des collectifs stables), afin de pouvoir les mettre en relation pour les analyser. L'équipe doit se préparer spécifiquement, en fonction de ses propres caractéristiques. La construction des connaissances liées au recueil de l'information et à son traitement peut amener chaque équipe à adapter son organisation offensive et défensive au cours de la rencontre. À ce sujet, il peut être intéressant de valoriser la victoire acquise par le plus grand écart de points possible. Sur le plan moteur, il faut rechercher l'enchaînement d'actions et leur variabilité, et chercher à augmenter la vitesse d'exécution, à optimiser le temps pour prendre la décision et à augmenter le travail sur la base des dissociations segmentaires.

Un exemple de situation d'enseignement

La situation est un quatre contre quatre (*figure 3*) sur un terrain de 14 m sur 9 m avec un filet à 2,32 m. Le terrain de l'équipe B est divisé en quatre zones. A1 envoie la balle à son passeur. L'équipe A doit marquer dans la zone libre ou sans que B ne touche la balle. Le moment de l'envoi est le signal pour ses partenaires de se préparer à jouer une attaque dans l'espace proche, A1 quant à lui devant anticiper une attaque lointaine. Le lancer est le signal pour les joueurs B d'aller occuper un espace possible d'attaque. Sur la figure 3, l'espace avant gauche est libre : le passeur doit envoyer à A1 qui doit y placer sa balle. Chaque équipe dispose de vingt services et, par un système de marque valorisant certaines réponses, elle doit marquer un maximum de points. Telle que la situation est figurée, elle favorise des

déplacements de joueurs A gauchers. Il ne faut pas oublier de faire varier la position du lanceur et du serveur. La situation est arbitrée et un dispositif d'observation mis en place.

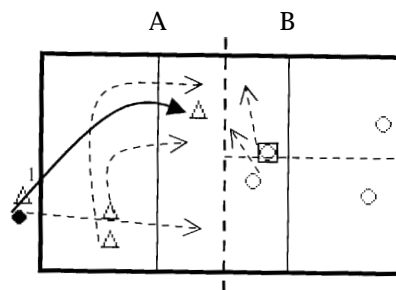


Figure 3

L'équipe A :

- envoi chez B qui réussit à renvoyer ou à toucher deux fois la balle = 0 point/5 points ;
- envoi chez B qui fait faute = 2 points/5 points ;
- envoi chez B qui ne touche pas la balle sans percevoir l'espace libre = 3 points/5 points ;
- envoi chez B dans l'espace libre ou bien B ne peut toucher la balle = 5 points/5 points.

On veut :

- un arbitrage et un recueil des données très rigoureux ;
- des interventions en temps réel sur la base d'indicateurs valides ;
- des élèves s'échauffant en autonomie et de façon adaptée à leurs possibilités ;
- la coordination collective en fonction, pour les attaquants, de la perception du placement des défenseurs, et pour le joueur A1, de celle de ses partenaires.

Dans tous les cas, il faut :

- anticiper en fonction de la tâche à accomplir ;
- faire progresser la balle dans l'espace de jeu adverse en prenant la décision de la modalité marquer ;
- passer dans une zone libre (se démarquer) ;
- s'organiser pour recevoir ;
- renforcer les enchaînements d'actions ;
- augmenter les potentialités d'intervention, jouer fort, jouer placé, lober, feinter.

Indicateur de réussite : l'objectif est atteint lorsqu'une équipe totalise de 60 à 70 points sur vingt lancers.

Quelques variables

- Continuer lorsque B renvoie la balle chez A.
- Faire varier le nombre de défenseurs.
- Faire la situation en partant d'un service de B.

Le hand-ball et le lycéen

Tout en étant une pratique sportive qui a pris son essor dans le milieu scolaire, le hand-ball, par la médiatisation des résultats des équipes participant aux compétitions internationales, reste une pratique dans laquelle se reconnaissent encore lycéennes et lycéens. Elle leur offre la possibilité de s'engager dans une pratique collective où l'ensemble des ressources caractéristiques des sports collectifs est sollicité. De plus, la dimension affective due au contact « relatif » lié à la gestion de l'incertitude à autrui en fait une activité physique qui engage le lycéen en tant que citoyen. Enfin, la spécificité du poste de gardien de but permet à certains élèves de trouver à s'exprimer et de se mettre en valeur.

Le hand-ball et les compétences du programme

L'expérience corporelle représentée par la pratique du hand-ball met en jeu des compétences et des connaissances organisatrices de l'activité motrice des élèves dont les programmes planifient l'enseignement. Elles s'actualisent par la compétence à coopérer pour conduire un affrontement collectif et obtenir le gain d'une rencontre.

Seconde

Obtenir le gain d'une rencontre de hand-ball en utilisant prioritairement la montée rapide de la balle face à une défense qui cherche à la récupérer le plus rapidement possible, dans le respect de l'autre et des règles.

Niveau 1

Obtenir le gain d'une rencontre de hand-ball par la mise en place d'une attaque fondée sur l'occupation permanente des positions d'ailiers et d'arrières, face à une défense individualisée et organisée en deux lignes. Les élèves sont capables de recueillir des informations pour élaborer un projet collectif.

Niveau 2

Obtenir le gain d'une rencontre de hand-ball par la mise en œuvre de choix tactiques collectifs fondés sur la vitesse d'exécution et impliquant un(e) ou

deux partenaires. La défense réduit son espace de jeu entre 6 m et 12 m. Les élèves utilisent de façon optimale leurs ressources au regard des modalités d'actions élaborées.

Chaque situation intègre les compétences qui se déclinent du point de vue méthodologique par des connaissances liées à la gestion collective de l'activité des élèves, la sécurité pour soi et pour les autres, et qui attestent de la capacité à planifier, réguler et évaluer les actions individuelles et collectives.

Les compétences motrices construites autour des connaissances tactiques et stratégiques intègrent au cours du cursus les connaissances méthodologiques en établissant une priorité. Il va de soi que cette hiérarchisation dépend du contexte d'enseignement. Le parti pris de privilégier les savoir-faire sociaux en classe de seconde répond à la nécessité d'intégrer dans une même démarche des élèves issus d'horizons différents. Ensuite, la construction de connaissances visant à la mise en œuvre d'un projet collectif d'action caractérise le niveau minimal de ce que tous les élèves doivent avoir acquis à la fin du lycée. Enfin, pour le niveau 2 du cycle terminal, le développement maximal des connaissances de soi afin d'optimiser l'investissement moteur individuel dans un projet collectif d'action répond à la nécessité de proposer aux élèves les plus motivés par cette APSA des contenus adaptés.

Situation proposée en classe de seconde

Description de la situation

Une rencontre arbitrée à six contre six, sur un terrain réglementaire, se déroulant en deux mi-temps de 6 à 10 minutes avec 2 minutes de récupération. Il s'agit d'obtenir le gain de la rencontre. Un but vaut 1 point. Les règles sont celles du hand-ball et sont adaptées en ce qui concerne l'engagement après le but. Celui-ci se fait par le gardien à l'intérieur de sa zone.

Remarque : Il est important ici de souligner la nécessité de prendre en compte les apprentissages en relation avec le statut de gardien de but (GB). La finalité

des actions se jouant dans la marque, il ne peut être question de supprimer ce rôle.

Cette situation est à mettre en relation avec la compétence attendue en classe de seconde. Il s'agit pour vaincre de privilégier la montée rapide de balle (MR) tout en respectant l'adversaire et les règles ; cela se situe dans la continuation du programme du collège. Le choix de la MR comme moyen privilégié et systématique répond à la volonté de construire une stratégie commune à l'équipe par une occupation de l'espace de jeu qui déstabilise la défense, grâce à la continuité offensive qu'elle lui impose.

Adaptations possibles

La situation se déroule en deux mi-temps ou trois tiers-temps de vingt possessions de balle pour chaque équipe sur la base des consignes de défense collective fixées par l'enseignant, c'est-à-dire une défense individualisée sur un demi-terrain. La composition des équipes est stable.

Les règles sont celles du règlement fédéral et adaptées pour ce qui concerne :

- la taille du ballon : taille 2 (54 cm) pour les garçons, par exemple ;
- la marque : un but non touché par le gardien vaut 2 points ;
- la troisième infraction d'équipe liée à la conduite envers l'adversaire est sanctionnée d'un carton jaune. Elle donne lieu à une exclusion temporaire (cinq possessions de balle).

Remarque : Cette dernière adaptation permet de sensibiliser le « collectif » autour des conduites non réglementaires envers l'adversaire. Le fait de faire jouer en nombre de possessions de balle permet, en temps réel, de situer les équipes les unes par rapport aux autres à partir des observations réalisées.

Un exemple de mise en relation des connaissances

La mise en place de cette situation lors de l'évaluation initiale permet de dresser un bilan.

On observe :

- des joueurs courant vers le but sans prendre d'informations sur la balle ;
- des trajectoires longues en direction d'un(e) partenaire privilégié(e) ;
- des réceptionneurs qui reçoivent la balle dans l'axe du but et le dos tourné à celui-ci ;
- des porteurs de balle qui ne décident pas de façon pertinente entre dribbler et passer ;
- des porteurs de balle qui ne décident pas de façon pertinente entre tirer et conserver ;

- des fautes liées au maniement du ballon et au déplacement ;
- des défenseurs qui font de nombreuses fautes envers l'adversaire en ne contrôlant pas leur course et en ne prévoyant pas les comportements des attaquants ;
- des gardiens de but restant dans la zone et uniquement concernés par le tir ;
- des arbitres statiques utilisant peu le sifflet et n'indiquant que rarement la nature des fautes réalisées ;
- des joueurs qui reproduisent un échauffement proposé.

Thème d'étude

Prendre de vitesse le système défensif avant qu'il ne s'organise confortablement

Il répond à une volonté stratégique de solliciter le repli défensif ou d'utiliser sa faiblesse et de gêner la mise en place de la défense. Les conduites sociales des élèves sont à mettre en relation avec la connaissance du règlement, afin de ne pas faire de fautes envers l'adversaire. Elles doivent permettre, à partir de l'analyse effectuée sur le recueil des données de l'observation, de cultiver les notions d'entraide et de rigueur. Sur le plan moteur, elles sont associées à l'équilibration, la dissociation (vision, préhension et course réactive), la perception simultanée des éléments clés que sont la balle, les actions des partenaires et des adversaires et l'identification de leurs trajectoires possibles au regard de la cible.

Un exemple de situation d'enseignement

La situation est un quatre contre trois (*figure 1*) : quatre attaquants (un gardien de but A4 et trois joueurs de champ A1, A2, A3) et trois défenseurs (un gardien de but B4 et deux joueurs de champ B1 et B2 ou B3). Il s'agit pour l'équipe A de marquer ou de conserver la balle si la situation de tir n'est pas favorable (la réussite au tir doit être supérieure à 80 %).

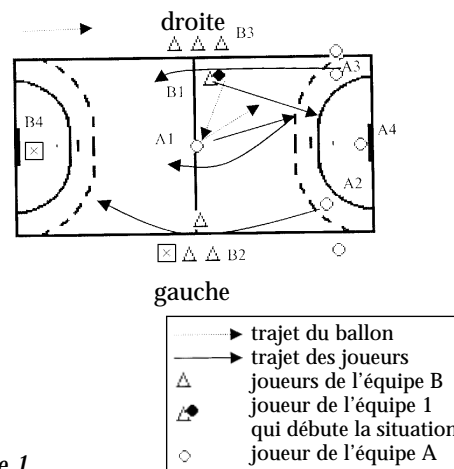


Figure 1

La situation débute par la transmission du ballon entre B1 et A1 pour que B1 puisse tirer en course vers le but A4. Le joueur A1 défend. La MR se déclenche après le tir. L'entrée aléatoire de B2 ou B3 est liée à la transmission d'une consigne par l'enseignant : elle est déterminante de l'étagement des différents attaquants. Le gardien de but relance sur le joueur libre. Ce travail est sollicitant et la rotation des joueurs permet la récupération.

On veut :

- un arbitrage très rigoureux des règles autorisant le contact corporel et le barrage avec le corps ;
- la coordination collective à partir de la perception commune du signal de récupération et de la connaissance des rôles et tâches inhérents à cette action de jeu par la mise en place de trois vagues étagées et écartées :
 - la première du côté opposé à la récupération de la balle et en profondeur (A2),
 - la seconde dans un espace intermédiaire afin d'assurer des relais (A3),
 - la troisième afin d'assurer la continuité en fonction des conjonctures (A1).

Dans tous les cas, il faut :

- faire progresser la balle soit par des passes vers l'autre côté du terrain en profondeur, soit par des redoublements de passes ;
- ne pas dribbler sauf si l'on arrive à proximité de la zone de marque ;
- renforcer les enchaînements d'actions favorisant la progression des joueurs avec la balle.

Les sous-rôles offensifs exigent une maîtrise parfaite des changements de tâches imposés par le changement de statut (défenseur → attaquant) et répondent à la nécessité :

- pour le premier porteur (après le gardien de but), de décider entre passer, dribbler ou conserver ;
- pour le non-porteur, d'étagier et d'écarter pour recevoir en course vers le but ;
- pour le second porteur, de courir-atrapper-passer ou de courir-atrapper-tirer ;
- pour le tireur, de lire le potentiel d'action du GB et lui donner de fausses informations ;
- pour le GB, de prendre des informations pour se placer dans l'espace de jeu effectif offensif adverse même lorsqu'il ne semble pas concerné directement par les actions.

La situation est arbitrée par un ou deux arbitres qui ne sont pas représentés sur la figure 1 ; un dispositif d'observation est mis en place. C'est sur la base des données recueillies que l'équipe construit progressivement, à partir de leur analyse, les règles propres à son fonctionnement.

Indicateurs

Les passes plutôt que les dribbles.

Un nombre réduit de touches de balle (quatre ou cinq, y compris les dribbles) avant un tir.

Les tirs non touchés par le gardien de but.

Le nombre de réception en course vers le but.

La baisse des fautes liées au maniement et envers l'adversaire.

Quelques variables

Cette situation peut être réalisée en égalité numérique. Il peut être demandé au GB B4 de tenter d'intercepter en cas de relance vers le premier niveau de montée rapide. Le dribble peut être interdit, le nombre de touches de balle pour une montée rapide limité, en sachant que le dribble équivaut à deux touches de balle par joueur.

Situation proposée en cycle terminal

Niveau 1

Description de la situation

Dans la première partie de ces deux années, il faut proposer un premier cycle d'apprentissage fondé sur les stratégies collectives défensives avant de renforcer, jusqu'à la fin de la classe de terminale, la phase offensive. L'organisation défensive est un calque individualisé qui vise à freiner la montée de la balle pour l'intercepter. Le repli défensif se met en place sur trois niveaux :

- 1) le gardien de but doit se positionner pour intervenir sur une passe longue (aux 9 m) ;
- 2) les trois joueurs les plus éloignés du ballon se replient dans leur camp en le regardant ;
- 3) le joueur le plus proche du porteur gêne et presse, les deux autres se positionnent au plus près des réceptionneurs potentiels proches.

Cela évolue de l'espace total de jeu effectif défensif à un espace réduit pour l'organisation des deux lignes défensives sur un demi-terrain.

Le repli défensif s'organisant, la MR devient moins efficace. La situation de niveau 1 proposée dans les programmes vise comme celle de la classe de seconde à structurer l'espace effectif de jeu offensif. L'équipe s'organise autour de l'occupation de positions clés ailiers-arrières pour pouvoir, lors de toute attaque placée, agrandir l'espace offensif effectif en assurant la continuité du jeu (écartement et étagement).

On observe :

- harcèlement et pression sur le porteur de balle ;
- repli systématique dans le demi-terrain défensif ;
- dissuasion des transmissions dans un espace proche ;
- augmentation des contre-attaques ;
- augmentation des pertes de balle et baisse de l'efficacité.

Il devient nécessaire, parce que la défense gêne la MR et harcèle l'attaque dans ses relations entre joueurs, de proposer des solutions au porteur de balle par la mise en mouvement des non-porteurs de balle.

Thème d'étude

Construction d'un espace de manœuvre et de démarquage simple qui enveloppe la défense en libérant un espace central d'efficacité pour l'engagement du tireur

Les connaissances à mobiliser sont de même nature qu'en classe de seconde. Il faut mettre l'accent sur la nécessité d'arbitrer de façon très rigoureuse les règles des trois secondes, du « marcher » et de la « reprise de dribble », de manager en prélevant des indicateurs révélateurs des choix et de les analyser. La construction des connaissances liées au recueil de l'information et à son traitement peut amener chaque équipe à adapter son organisation offensive et défensive au cours de la rencontre soit après la mi-temps, soit au cours de la rencontre. À ce sujet, il peut être intéressant de valoriser la victoire acquise par le plus grand écart de points possible. Sur le plan moteur, il faut rechercher l'enchaînement d'actions avec ou sans l'aide d'un partenaire, chercher à augmenter la vitesse d'exécution, optimiser le temps pour prendre la décision et augmenter le travail sur la base des dissociations segmentaires (les ceintures, le regard et le bras porteur, etc.) pour protéger la balle et varier les transmissions, en particulier pour le travail d'entraide.

Un exemple de situation d'enseignement

À partir du principe stratégique d'enveloppement de la défense, cet exemple illustre la construction de connaissances indispensables lorsque la défense impose une première diminution de son espace défensif (sur un demi-terrain).

Il s'agit à cinq contre cinq (*figure 2*) sur un demi-terrain de marquer le maximum de points (buts) en un nombre donné de possessions de balle (10). Deux défenseurs se situent entre les 6 m et les 9 m. La situation s'arrête après la perte de la balle.

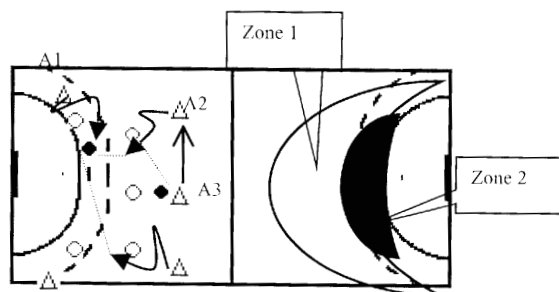


Figure 2

Pour faciliter la compréhension, le schéma présente les zones 1 et 2 sur l'autre moitié de terrain.

La zone 1 correspond à une zone de manœuvre et de démarquage.

La zone 2 est la zone de redressement de la course et d'efficacité.

Sur une balle donnée par le joueur A3 en position centrale à A2, l'élève A1 s'engage pour la recevoir de A2. Le joueur qui donne la balle suit celle-ci afin que les principes offensifs d'écartement, d'engagement, de remplacement et d'équilibrage soient toujours respectés. Cette circulation du joueur et de la balle doit continuer avec les élèves situés à l'opposé si la solution n'a pas été trouvée lors du premier engagement.

On veut :

- un arbitrage rigoureux (carton jaune, comme souligné en classe de seconde) ;
- un projet collectif d'action qui se traduit par la mise en place d'un managéral ;
- des élèves qui s'échauffent de façon autonome et spécifiquement adaptée à leurs possibilités ;
- une équipe qui utilise un espace de jeu offensif maximal par la mise en mouvement d'un non-porteur de balle ;
- l'occupation permanente de quatre postes (trapèze à partir des ailes) ;
- toutes les courses du joueur non porteur sont des courses qui visent à se libérer du marquage (course d'induction dans la zone de démarquage puis redressée) ;
- la transmission à un partenaire libre après son appel de balle et l'engagement du passeur après sa passe ;
- la disponibilité motrice et perceptive, en particulier pour ce qui concerne l'enchaînement des tâches ;
- l'engagement en sollicitant l'aide d'un partenaire ;
- l'engagement pour chercher le débordement direct.

Variables et évolution

Placer trois joueurs entre les 6 m et les 9 m.

Pour faciliter le démarquage (course d'induction), il peut être demandé au défenseur de défendre les mains dans le dos.

Le joueur qui s'engage peut pénétrer pour recevoir dans le jeu de couloir direct, croiser pour recevoir derrière le porteur ou encore venir bloquer le défenseur direct du porteur. L'espace de jeu défensif peut être réduit entre 6 m et 12 m.

Le comptage des points :

- il est possible de ne compter que les buts (1 point égale 1 but) ;
- afin de faire travailler la disponibilité motrice du couple GB-tireur, il est possible d'affecter le but marqué non touché par le gardien d'une valeur supérieure (2 points), d'affecter le tir non cadré d'une valeur négative (- 1 point) et le tir arrêté et bloqué par le gardien d'une valeur négative (- 2 points).

Il est nécessaire d'évoquer les apprentissages indispensables dans cette APSA à faire construire par les élèves en relation avec le statut de gardien de but. Ils s'appuient sur un certain nombre de connaissances à maîtriser qui appartiennent aux mêmes champs de connaissances que pour les autres joueurs, en particulier celles liées à la construction du sens des actions ; mais elles s'expriment dans un contexte différent. Il faut être attentif à favoriser la capacité à induire et à analyser les trajectoires possibles de la balle, à maîtriser déplacements-placements, à pouvoir dissocier les ceintures et, dans tous les cas, à construire des relations avec ses partenaires.

On veut un gardien :

- qui prend des informations, en particulier sur la balle, en gardant à l'esprit qu'il n'est pas le seul défenseur ;
- qui anticipe sur la trajectoire ;
- qui induit en erreur le tireur pour tenter hiérarchiquement de bloquer la balle, l'arrêter en deux temps (sans qu'elle sorte de l'aire de jeu), la dévier, la repousser, et en dernier ressort au moins de la toucher ;
- qui soit le premier attaquant.

Niveau 2

Les connaissances de niveau 2 se structurent autour de la réduction de l'espace de jeu effectif qu'impose la défense. Il n'est pas proposé d'illustrations spécifiques des niveaux de connaissances à faire élaborer. Au niveau 2, un premier cycle concerne les connaissances à faire construire à partir du système défensif ; le second propose l'élaboration à partir du secteur offensif.

Les connaissances de la composante méthodologique sont de même nature que celles qui ont été évoquées au niveau 1. Les savoir-faire sociaux s'affinent autour des rôles d'arbitre et de manager. L'engagement et l'intensité qu'exige ce niveau requièrent une connaissance de soi qui doit s'appuyer, en particulier pour la gestion des efforts, sur des connaissances élaborées en relation avec d'autres APSA. Les axes de complexification des connaissances techniques et tactiques à faire construire sont déterminés par les relations des systèmes défensif et offensif. La défense s'organise soit en défense de zone, soit en défense homme à homme. Les principes généraux d'attaque à proposer sont de privilégier la circulation de balle et celle des joueurs. De plus, la défense impose à l'attaque de jouer sur des espaces réduits. Les propositions doivent s'orienter vers un affinement de la coordination des organisations offensive et défensive, par la mise en place de relations à deux joueurs (écrans, blocage, croisés) et l'augmentation de l'entraide défensive (communication verbale). Quel que soit le système choisi, il est recherché l'augmentation du potentiel d'action, la plus grande vitesse d'exécution, l'enchaînement des actions en variant, par exemple, le nombre des appuis en attaque.

On veut :

- en repli défensif et en défense placée : freiner, harceler le porteur le plus loin possible du but, gêner les relations entre les non-porteurs et le porteur de balle, dissuader pour intercepter ; en dernier ressort, faire tenter l'impossible, plutôt le tir de l'aile que plein centre ;
- en défense placée : privilégier la protection du but dans le secteur central ; dans tous les cas, interdire l'intérieur au porteur dans l'espace de marque.

On veut, en attaque, la combinaison des sous-rôles afin de :

- recevoir et passer immédiatement à un partenaire libre et puis s'engager dans un « passe et va » ou un « passe et suit », afin de recevoir ou d'aller croiser ou bloquer ;
- pénétrer pour recevoir devant le porteur et aller tirer dans un espace libre ;
- pénétrer pour recevoir devant le porteur et passer ;
- recevoir en mouvement pour déborder son défenseur et créer le déséquilibre ;
- pénétrer pour aller croiser ou bloquer ;
- s'engager pour équilibrer et assurer la continuité ;
- tirer et marquer sans que le gardien touche la balle.

Badminton, tennis de table : préambule

Les activités de raquette et les compétences visées au lycée

Proposer aux élèves de lycée une activité duelle en sports de raquette, c'est leur permettre de se réaliser dans le cadre d'un investissement personnel et multiple. Les expériences qui leur sont proposées à travers les différentes activités de raquette ont de nombreux points communs sur les facteurs suivants :

Affectif

S'affronter pour se mesurer et investir dans le défi un sens personnel (être confronté à ses propres émotions : agressivité, peur de perdre ou de gagner) lié à la connaissance des autres (leurs émotions et leurs réactions) dans une relation citoyenne concrète (organisée et inscrite dans le temps), sans que se détériorent les liens entretenus au sein du groupe classe.

Social

C'est également permettre aux élèves de s'entraider pour progresser dans des situations où les élèves d'une même classe jouent des rôles différents et maîtrisés (partenaires, pourvoyeurs de balles ou de volants, adversaires à action limitée ou non, manager et arbitre). Toutefois, si la responsabilité peut être partagée dans les apprentissages, il n'en est pas de même dans un match où l'élève assume finalement seul son succès ou sa défaite.

De plus, la nature à la fois sportive et ludique de ces activités en fait un élément de choix dans la vie scolaire ou extra-scolaire pour une pratique qui peut être fortement encadrée, soutenue et structurée (association sportive ou club à but compétitif) ou partiellement autonome et de détente.

Le plaisir de la pratique et l'enjeu de la confrontation permettent aux lycéens de stabiliser les apprentissages abordés dans les cycles qui précèdent (prises de raquette, mise à distance, actions de frappe, déplacements, etc.), moyens de l'accès concret à une culture physique et sportive commune pour développer ensuite des projets personnels concrets en badminton ou en tennis de table. Enfin, ces activités peuvent se pratiquer tout au long de la vie et participer ainsi au maintien d'une « santé positive ».

Moteur

S'affronter régulièrement dans des conditions de pratique satisfaisantes (espace de jeu et durée) permet et nécessite d'améliorer ses possibilités d'engagement physique, tout en les contrôlant, pour préserver la maîtrise de ses actions de frappe.

Cognitif et perceptif

Les progrès dans la pratique s'accompagnent nécessairement de modifications des systèmes de prise d'information et de prise de décision. Nous savons, par exemple, que les experts prélèvent des indices moins nombreux mais plus pertinents que les débutants ; nous savons aussi que les stratégies de prise d'information visuelle dépendent du mode de pratique.

Relations entre compétences

- Les activités raquettes permettent de viser principalement la compétence culturelle CC4 : « coopérer, conduire un affrontement individuel et/ou collectif », associée aux compétences méthodologiques CM 1, 2, 3 et 4.

La relation entre la compétence culturelle CC4 et la compétence méthodologique CM2 (« se fixer et conduire de façon plus ou moins autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement ») est particulièrement mise en évidence à travers les situations proposées dans les fiches du programme, mais les autres compétences méthodologiques sont également présentes.

La construction de cette relation permet à l'élève de :

- se préparer, à moyen terme, à affronter un adversaire identifié, qu'il a eu l'occasion d'observer en match ou dans des situations d'apprentissage ;
- mettre en œuvre de nouvelles solutions tactiques à l'occasion de la pratique répétée de la situation proposée, si celles précédemment utilisées se sont avérées inefficaces ;
- faire la preuve d'un progrès technique réel et identifié.

Cela nécessite d'intégrer les connaissances sur soi et sur les autres proposées dans les fiches du programme.

• La relation CC4-CM2 peut se décliner de différentes manières selon la situation d'affrontement proposée :

- en simple, l'élève assume seul la responsabilité de ses projets tactiques et du gain ou de la perte de ses matches ;
- en double, l'élève partage avec son partenaire cette responsabilité dans une relation proche de celle des sports collectifs ; pour que cette responsabilité soit assumée et partagée, il est souhaitable que les doubles soient stables ;
- par équipe, on retrouve les éléments précédents et on y ajoute une responsabilité collective ou de leader dans le choix de la composition d'équipe.

• La construction de la relation entre la compétence culturelle CC4 et la compétence méthodologique CM1 (« s'engager lucidement dans la pratique de l'activité ») permet aux élèves de mettre en relation le moment prévu pour le début de la rencontre et la durée nécessaire à l'échauffement afin de se trouver dans des conditions optimales dès le début du match et de savoir récupérer activement entre deux matches quand cela est nécessaire.

• La construction de la relation entre la compétence culturelle CC4 et la compétence méthodologique CM3 (« mesurer et apprécier les effets de l'activité ») permet aux élèves de se doter d'outils leur permettant de vérifier les acquisitions prévues dans leurs projets. Par exemple, face à un adversaire habituellement plus fort, l'élève parvient-il à maintenir un rapport de force neutre plus longtemps ou, débordé, à renvoyer une fois de plus quand même pour faire douter l'autre (faire durer les échanges) ? Va-t-il plus souvent jusqu'à faire basculer le rapport de force à son avantage et donc réduire l'écart au score ?

La compétence méthodologique serait alors : « Proposer un projet d'évaluation de son projet de performance », autrement dit : À quoi pourra-t-on voir que l'élève a progressé au regard de son projet ? Cette compétence serait forcément liée au projet lui-même.

• La construction de la relation entre la compétence culturelle CC4 et la compétence méthodologique CM4 (« se confronter à l'application et à la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif ») permet aux élèves de :

- construire et adopter avant, pendant et après le duel un comportement social acceptable sans pour autant abandonner la volonté de vaincre l'adversaire ;
- accepter de tirer profit du passage d'une organisation duelle fondée sur l'affrontement à une organisation d'aide où il s'agit d'apprendre ensemble ;
- jouer un rôle actif dans la relation d'aide : co-évaluation, conseiller tactique, fournisseur de balles ou de volants.

L'activité physique et le lycéen

Le noyau dur de l'activité et la diversité de ses formes culturelles

Le badminton, bien qu'en pleine expansion, reste très peu médiatisé et donc peu connu du public scolaire. Pourtant, en quelques années, cette activité est devenue très prisée en éducation physique et sportive et en UNSS. Il existe à l'heure actuelle deux formes principales de compétition : en individuel (simple et double) et par équipe mixte. Une autre forme de pratique dite « de loisir » se développe parallèlement à la précédente : elle peut être encadrée ou non selon la structure qui l'organise. Dans tous les cas, c'est la recherche et le constat du progrès dans la gestion physique et mentale du duel qui maintiennent la personne en tant que pratiquante dans la structure d'accueil. C'est à partir de cette idée essentielle d'**intention duelle** qu'il convient de lire les propositions qui suivent.

L'apport de cette activité et de sa diversité aux lycéens

En avant-propos, une approche situe l'intérêt des sports de raquette en général. Le badminton, plus particulièrement, permet un investissement énergétique plus précoce et plus important que le tennis de table. La durée de chaque échange et le délai entre chaque frappe permettent aussi une évaluation (ou auto-évaluation) plus accessible qu'au tennis de table. L'observation habituelle des élèves montre qu'il est plus facile et plus rapide de préserver la continuité de l'échange en badminton, ce qui en fait une activité de choix pour développer le sens tactique. Il est alors utile de rappeler que les progrès moteurs spécifiques possibles sont également très nombreux en badminton et qu'ils permettent à leur tour d'enrichir les possibilités tactiques.

Les compétences visées

En seconde

Se préparer, s'investir et produire volontairement des trajectoires variées pour gagner ses matches.

Dans une opposition à son niveau ou lorsqu'il n'est pas en difficulté dans l'échange, l'élève tente d'imposer des déplacements importants à son adversaire pour le mettre en situation inconfortable.

En cycle terminal, niveau 1

Proposer et mener à leur terme ou adapter en cours de match des projets tactiques pour obtenir le gain de rencontres face à des adversaires identifiés et de niveau proche.

Utiliser la production de frappes variées en direction, en longueur et en hauteur pour faire évoluer le rapport de force en sa faveur.

En cycle terminal, niveau 2

Proposer et mener à leur terme ou adapter en cours de match des projets tactiques pour obtenir le gain de rencontres face à des adversaires identifiés et de niveau proche.

Utiliser la précision et la puissance des frappes ainsi que les variations de rythme et la désinformation dans la production des trajectoires pour faire évoluer le rapport de force en sa faveur.

Situations proposées en seconde

Situation 1

Rappel de la situation de seconde et commentaires

L'élève dispute trois matches au moins en simple à son niveau (CC4). Chaque match se dispute en deux sets gagnants de 9 points (ou au moins un set de 15 points avec changement de côté à 8) et prolongation possible. Cette modalité doit être fatigante (CM1) et importante du point de vue de l'enjeu (CM 2, 3 et 4). Au changement de côté, il peut être aidé par des observations extérieures afin de mieux répondre au rapport de force, si nécessaire.

La situation proposée ici ne résume pas l'ensemble du contexte d'apprentissage du cycle : cette situation est une proposition permettant de donner des rendez-vous contextualisés aux élèves afin de finaliser et d'apprécier leurs progrès.

Situation

Elle est de nature compétitive en référence au « noyau dur » de la pratique sociale. Le duel est l'élément majeur que nous retenons comme moment privilégié d'actualisation de la compétence culturelle CC4. Toutefois, ce choix n'exclut pas que pour certains élèves un enseignant puisse proposer un détour par d'autres formes de pratique (par exemple, réaliser un exploit en échangeant le plus loin possible du filet ou faire durer le plus longtemps possible une « tournante » à quatre). Mais au bout du compte (fin du cycle terminal), le décalage entre la pratique scolaire et la pratique sociale du badminton ne doit pas détourner le sens « social » de l'activité.

Contexte

Les élèves appartiennent à la même classe ou au même groupe et se « connaissent ». Mais se connaissent-ils vraiment eux-mêmes et entre eux du point de vue de la compétition en badminton ? C'est l'occasion de vérifier si les élèves peuvent formuler des projets tactiques avant de rencontrer des adversaires qu'ils ont l'occasion d'observer.

Matches en simple

Le simple est proposé ici parce que c'est la pratique la plus courante et la plus commode à observer ou à évaluer. Dans les mêmes conditions, il peut être intéressant de proposer des matches en double ou en double mixte : cette pratique limite l'investissement moteur dans un premier temps, mais elle peut avoir l'avantage de permettre une entrée par la mixité ou une expérience de projet à deux si les doubles sont stables. Un autre intérêt est que les élèves ont, pour le moment, rarement l'occasion d'apprendre à jouer en double. Pourtant, les pratiques de loisir en badminton utilisent beaucoup cette modalité plus conviviale et moins coûteuse énergétiquement.

Trois matches

Compromis entre la nécessité d'observer des régularités de jeu dans des situations différentes (plus qu'un seul match) et la faisabilité (ne pas passer la moitié du cycle à observer des compétences).

Matches qui se jouent aux points (au moins 15 points)

Projets, émotion et investissement énergétique ne se gèrent pas de la même manière si les élèves s'engagent sur des temps de jeu ou sur des scores. Les matches au temps facilitent la gestion de la classe, mais les matches aux points sont plus proches d'une pratique authentique. De la même façon, jouer sur 5 points est différent de jouer en deux sets de 15 points. La gestion du rapport de force et de l'énergie dépend également du niveau des joueurs

(plus le niveau s'élève et plus les retournements de situation sont possibles). Enfin, jouer en *tie-break* met plus de pression sur le serveur qu'avec le règlement normal.

Prolongation

Cette décision introduit un élément de prise de décision stratégique pour le joueur qui vient d'être rejoint au score.

Importance de l'enjeu

Si l'on pense qu'il est important pour les élèves de s'investir dans le duel, il est alors nécessaire que le résultat ait de l'importance. Pour certains élèves, le simple défi suffit ; pour d'autres, le passage par la prise en compte des résultats dans la certification est systématiquement nécessaire. Toutefois, le progrès observable dans la pratique (volume de jeu, meilleure adaptation au rapport de force, etc.) est valorisé pour une importance au moins égale.

Managérat

La co-observation sera d'autant plus sérieuse qu'elle sera finalisée par la responsabilité de l'orientation tactique du second set. La co-observation permet aussi d'accéder plus facilement à l'auto-évaluation.

Exemples de relation des connaissances

(Les guillemets renvoient aux éléments contenus dans les fiches du programme.)

Exemple 1 : Vivre un duel authentique

Lorsqu'un élève « se met en place sur un terrain avec l'intention d'entrer dans le duel », cela nécessite qu'il ait intégré plusieurs connaissances, entre autres :

- connaître le règlement de ce duel (conformité ou décalage) en relation avec l'information « activité comme pratique sociale » ;
- « différencier les modalités de pratique » ; pour cet exemple, il s'agit de « jouer contre » ;
- s'être préparé, ou au moins « échauffé » ;
- différencier ses actions de frappe pour « faire fonctionner des fondamentaux tactiques » : par exemple, alterner des trajectoires assez courtes et des trajectoires plus longues et associer ces variations de longueur à des variations de direction. Lorsque l'adversaire et ses déplacements ne sont pas encore réellement pris en compte, on assiste à des matches d'usure sans variation de rythme dans lesquels, par exemple, les deux adversaires tentent mutuellement de se repousser au fond de leur terrain.

Par ailleurs, l'enseignant peut observer que l'élève est dans une activité duelle vécue réellement par

des manifestations comportementales qui traduisent des émotions :

- joie ou satisfaction après un point ou un match gagné (la palette de réactions peut être très large : d'une représentation théâtralisée de sa satisfaction à l'expression discrète d'une émotion) ;
- colère ou déception après un match perdu (là aussi, la palette peut être large : quelques savoir-faire sociaux prennent alors toute leur importance ; par exemple, si « le respect et le fair-play » sont absents, la colère peut être manifeste et tournée vers soi, vers le matériel, vers l'arbitre ou vers l'adversaire). Ces comportements peuvent être d'autant plus critiques que le climat de classe est tendu.

Exemple 2 : Les élèves transforment leur motricité

Cette situation est au service d'une relation CC4-CM3 : dans la situation d'opposition ou dans les moments d'entraide, savoir repérer sur soi et chez les autres les éléments essentiels d'une frappe en vue de la rendre plus efficace.

Après avoir pris connaissance de son niveau, accepter l'idée que les progrès passent en partie par un travail de répétition, avec de la concentration (même si les situations sont ludiques) ; des « phases de régression » sont à prendre en compte (en modifiant sa façon de se déplacer, on va moins vite ; en modifiant sa façon de préparer sa frappe, on rate le volant, etc.), pendant lesquelles les projets tactiques initialement utilisés peuvent ne plus fonctionner (on peut être amené à perdre contre un adversaire que l'on avait battu).

Si l'élève constate qu'il perd ses duels et qu'il se trouve particulièrement en difficulté quand il est repoussé au fond de son terrain, sa première demande est de travailler la puissance de frappe mais cela n'est peut-être pas le premier problème à régler.

Pouvoir se dégager quand on est poussé dans le fond du terrain nécessite une transformation importante et spécifique au badminton. L'enseignant sait que cela entraîne une réorganisation de l'équilibration liée au changement de repères pour passer d'une motricité « usuelle » (se déplacer vers l'avant avec le regard dirigé dans la direction du déplacement) à une motricité adaptée à la tâche (se déplacer vers l'arrière avec le regard dirigé vers l'avant et le haut).

Les contenus d'apprentissage sont alors nombreux et reliés entre eux : équilibration, modification des informations visuelles, utilisation des informations plantaires et kinesthésiques, intégration des limites arrières du terrain, tout en préparant le coude haut, ce qui nécessite une dissociation bras droit-bras gauche et un passage des bras équilibrateurs à des bras qui sont disponibles pour l'action de frappe

dans une préparation en fin de déplacement. C'est dans ce sens que vont les connaissances du tableau programme de seconde :

- arriver équilibré pour frapper, donc « se déplacer vers l'arrière de manière équilibrée » ;
- en même temps, « préparer ses frappes coude haut » pour augmenter l'amplitude et la vitesse du trajet moteur, ce qui permet d'accéder à une véritable frappe.

L'enseignant est amené à expliquer que le fait de « sortir de l'alignement œil-tamis-volant » va s'accompagner d'une « phase de régression » : il est probable que de nombreux volants seront ratés. Si l'enseignant est expert et audacieux, il peut tenter de prédire le temps d'apprentissage nécessaire pour parvenir à un progrès visible. L'enseignant conseille alors à l'élève d'alterner « une relation d'aide » avec un partenaire pour ressentir les conditions de l'efficacité (« recherche de sensations ») et une relation d'opposition conciliante pour apprécier la stabilisation de nouveaux acquis.

En même temps, l'enseignant peut montrer à l'élève qu'il peut tenter de « faire sortir son adversaire du centre de son demi-terrain » vers les côtés et vers l'avant, et que « repousser » est utile mais n'est pas la seule tactique disponible au badminton.

Situation 2

Description de la situation

Situation de compétition par équipe

Rencontre entre deux équipes de cinq joueurs, chaque rencontre se dispute à travers trois simples et deux doubles (ou x simples et y doubles : un total de matches impair permet de départager les équipes). Matches de 9 points au moins ; prolongation à 8-8. Les équipes, homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein, sont constituées par l'enseignant.

Les équipes peuvent modifier la constitution de leurs simples et de leurs doubles en fonction de l'équipe adverse rencontrée, mais cette constitution se fait sans connaître celle de l'équipe adverse.

De nombreux choix sont possibles :

- nombre d'élèves par équipe, mixte ou non, homogènes ou non ;
- nombre de simples, de doubles et de doubles mixtes par rencontre ;
- etc.

Critères de choix :

- gestion des effectifs ;
- vie de classe : c'est une expérience qui peut être conflictuelle lors de la constitution d'équipe.

Relation entre les compétences et les connaissances

Il s'agit ici de faire la preuve de sa compétence personnelle en tant qu'élève ayant appris à jouer au badminton, mais aussi de sa capacité à s'intégrer dans une équipe pour y jouer un rôle actif dans une compétition par équipe (CM4). On retrouve l'idée de projet et de réalisation personnelle, mais dans un projet d'équipe. Il faut donc tenir compte du groupe et argumenter les choix de constitution d'équipe ; il s'agit aussi d'assurer l'entraide et le soutien de ses partenaires dans les moments difficiles.

Exemple 1 : Les élèves d'une équipe s'organisent

Les équipes sont composées de trois garçons et de deux filles ; elles doivent se rencontrer dans quelques minutes au cours de cinq matches : un simple garçon, un simple fille, un double garçon, un double fille et un double mixte. Chaque élève peut faire deux matches au plus. Les élèves de l'équipe se sont réunis avant le cours et ont rempli la feuille de constitution d'équipe ; ils ont alors été amenés à se poser plusieurs questions pour atteindre leur objectif qui est de « gagner au moins trois matches sur les cinq de la rencontre » :

- Quelles possibilités ont-ils de jouer (par exemple chez les filles, celle qui fait le simple ne pourra pas faire le double mixte) ?
- Qui est le ou la meilleure en simple, en double, etc. ?
- Que va faire l'équipe adverse : fera-t-elle jouer le meilleur garçon en simple et dans un double ? Lequel ? Ou dans les deux doubles ?
- Peuvent-ils s'organiser face à ces différentes alternatives ?
- Un joueur de l'équipe accepte-t-il de se sacrifier en jouant le simple pour permettre à un partenaire, meilleur que lui, d'assurer les deux doubles ?

Lorsque les équipes sont connues, les matches peuvent commencer et chacun est amené à donner le meilleur de lui-même pour l'équipe. De même, ceux qui ne sont pas en train de jouer peuvent encourager ou « coacher » ceux qui jouent.

Si ce type d'organisation pose trop de problèmes (trop d'élèves, pas assez de terrains ou pas assez de temps de pratique), l'enseignant peut diminuer le nombre de joueurs par équipe (cf. tennis de table) ou avoir recours à une autre formule du type « ronde italienne ».

Exemple 2 : Jouer en double

En ce qui concerne les matches en simple, les connaissances fournies dans les tableaux du programme sont pratiquement les mêmes que pour la situation proposée. Par contre, se pose le problème du double : l'organisation tactique d'une équipe de double diffère de la somme des deux tactiques de simple. Au minimum, il convient de construire une occupation de l'espace de

jeu en attaque et en défense. La difficulté essentielle se situe dans les phases de transition attaque-défense : il s'agit de sentir dans ses propres frappes ou dans les frappes de son partenaire, et en fonction des possibilités de retour de l'équipe adverse, si sa propre équipe peut adopter un placement offensif ou doit adopter un placement défensif. Cette compétence est évidemment difficile à construire dans le temps scolaire, ce qui n'empêche pas l'enseignant de la viser en vue d'un éventuel réinvestissement dans une pratique ultérieure.

Situation proposée au cycle terminal

Niveau 1

Rappel de la situation

L'élève dispute quatre matches au moins en simple dont deux à son niveau (CC4). Chaque match se dispute en deux sets gagnants de 9 points (ou au moins un set de 15 points avec changement de côté à 8) et prolongation possible. Cette modalité doit être fatigante (CM1) et importante du point de vue de l'enjeu (CM2, 3 et 4). Avant chaque match, l'élève annonce un ou plusieurs projets tactiques pour obtenir le gain d'échanges face à son adversaire ; ce ou ces projets sont comparés, au changement de côté et en fin de match, avec ce qu'il a réalisé.

Description de la situation

Comme dans la situation de tennis de table, pour être compétent dans cette situation, l'élève prévoit et indique une stratégie générale de jeu ou quelques schémas tactiques. Ces éléments qui lui semblent pertinents, pour mettre en difficulté un adversaire en particulier, sont inscrits sur une « fiche de suivi ». Ce projet est décrit et accompagné d'indicateurs qui facilitent l'observation (auto ou co) ou la mémorisation. Ces schémas et ces indicateurs peuvent être choisis parmi les propositions de l'enseignant ; par exemple, à partir de schémas qui représentent les volants réussis ou les volants ratés associés aux types de frappes tentées (coup d'attaque, coup de défense) ou en proposant des schémas tactiques (fixer au fond et jouer court, etc.). La situation proposée permet donc aux élèves, en début de cycle, de se fixer un projet, de le mettre en œuvre régulièrement et de le modifier régulièrement.

Relation entre les compétences et les connaissances

Un thème abordé avec les élèves peut être d'« identifier le rapport de force dans l'échange pour y répondre de manière pertinente afin de ne pas se battre soi-

même », par exemple, en accélérant une trajectoire alors que l'on est soi-même en retard (tenter l'exploit) ou en continuant à faire jouer l'adversaire en produisant des trajectoires longues mais hautes alors qu'il est possible de conclure l'échange (jouer régulier). La co-observation ou l'analyse d'un échange qui vient de se terminer permet de donner du sens à la connaissance « savoir se donner du temps avec des trajectoires hautes et longues, ou en prendre à l'adversaire avec des trajectoires tendues ». En même temps, l'élève comprend qu'il devient utile de « percevoir à partir de quel moment l'adversaire est effectivement en retard ou fixé pour enchaîner une autre frappe ». En tant qu'observateur, cela signifie aussi de « savoir observer à partir de critères simples proposés par l'enseignant ». Ce thème permet d'amener les élèves à identifier le rapport de force qui s'établit et évolue dans l'échange et de rendre concrètes la proposition et la mise en place de schémas tactiques demandés aux élèves dans la situation.

Par exemple, si l'on demande à un élève de présenter plusieurs schémas tactiques (qui peuvent être imaginés ou en partie fournis par l'enseignant) avec un début (l'adversaire est au fond du terrain côté revers), un enchaînement (« rejouer au fond côté revers une fois ou deux fois ») et une fin (si on le sent en retard « conclure en jouant vite de l'autre côté », sinon tenter autre chose), cela l'incite à prélever des informations sur l'adversaire pour enchaîner des frappes pertinentes par rapport à un indice essentiel : l'état du remplacement de l'adversaire au moment où l'élève frappe le volant (en retard ou en avance). La compréhension de ce qui se passe dans l'échange permet aux élèves de ne pas se contenter de projets du type : « cet élève est du même niveau que moi, j'ai une chance de le battre si je joue bien », ou de faire le constat : « il a eu de la chance » et de dépasser les projets qui ne tiennent pas compte d'un adversaire en particulier. La situation reprise plusieurs fois dans le cycle leur permettra de tenter l'expérience de projets différents contre un même adversaire ou des projets identiques contre des adversaires différents.

Niveau 2

Description de la situation

C'est la même situation que pour le niveau 1 parce que nous estimons qu'à ce niveau, tous les élèves seront capables de formuler des projets même si ces derniers sont plus ou moins complexes. Par contre, il y aura une forte hétérogénéité quant aux connaissances, c'est-à-dire que dans le même groupe l'enseignant trouvera des élèves avec des connaissances de niveau 1 ou de niveau 2. Une situation de pratique identique réduit les soucis de gestion.

Comme pour le niveau 1, l'élève est amené à proposer des projets tactiques. Une alternative au projet de base permet à l'élève de modifier son jeu s'il sent que le match lui échappe : un match n'est jamais perdu. Cela amène, par exemple, à mieux se connaître pour savoir « à quel moment il est utile de ralentir le rythme du jeu », ou possible de l'accélérer. Mais l'enrichissement de la tactique passe aussi par des progrès moteurs liés dans ce qui suit à des dissociations de plus en plus fines.

Exemple 1

Face à un adversaire rapide, l'élève est souvent débordé par des interceptions qui accélèrent le jeu et rendent le rapport de force de plus en plus défavorable. Pour rétablir l'équilibre, cet élève peut apprendre (sur la durée du cycle) à « préparer ses actions de frappe pour retarder les prises d'information ». Cela nécessite qu'il remplisse plusieurs conditions :

- qu'il soit équilibré au moment de la frappe (cf. niveau seconde) ;
- qu'il ait déjà senti une préparation « coude haut » en fond de court ou raquette tenue haute dans le jeu au filet ;
- qu'il sente ensuite qu'il est possible d'amortir du fond du terrain alors qu'il s'est préparé à dégager ;
- ou qu'il est possible d'effectuer un lob quand on est au filet alors qu'on est prêt à amortir.

Dans tous ces cas, il s'agit souvent de « garder suffisamment de contrôle malgré la fatigue et le caractère explosif des déplacements ». Si l'élève a suffisamment de temps pour intégrer ces conditions, il aura une chance, lors d'un autre match, de mettre en retard son adversaire et donc de faire basculer plus souvent le rapport de force en sa faveur.

Exemple 2

Le début du duel (service – réception) est un moment privilégié pour associer désinformation et schéma tactique, notamment pour le serveur parce qu'il a un moment à lui pour se préparer. Pour le serveur, cela nécessite :

- qu'il soit suffisamment concentré dès le service pour faire fonctionner un élément tactique de façon volontaire ; par exemple, l'élève prend en compte le placement de l'adversaire (il le regarde) ;
- qu'il apprenne à masquer ses frappes pour avoir la même préparation et pouvoir ensuite servir long ou court ;
- qu'il apprécie rapidement le retard provoqué sur son adversaire (va-t-il jouer le volant au dessus ou en dessous de la bande supérieure du filet ?) afin de situer l'état du rapport et d'anticiper le retour de l'adversaire en adoptant une position d'attente un peu avancée s'il pense que son service long a été efficace.

L'activité physique et le lycéen

Le noyau dur de l'activité et la diversité de ses formes culturelles

Le tennis de table est une activité régulièrement utilisée en EPS et en UNSS ; sa pratique en dehors de l'école est peu médiatisée mais connue et répandue. Dans la pratique sociale, les compétitions s'effectuent sous deux formes : en compétition individuelle (simple ou double) et en compétition par équipes non mixtes sauf pour les très jeunes joueurs. Le tennis de table se caractérise par une importante pratique de loisir qui s'appuie soit sur des associations, soit sur un mode autonome chez soi.

L'apport de cette activité et de sa diversité aux lycéens

En avant-propos, une approche situe l'intérêt des sports de raquette en général. Le tennis de table présente un intérêt particulier important qui est de gommer les différences liées à l'âge ou au sexe. En effet, la puissance physique est beaucoup moins un facteur de réussite que l'adresse et la concentration. Ceci permet de proposer des situations d'opposition où les différences entre les garçons et les filles, par exemple, ne nécessitent pas un traitement particulier.

Le jeu de tennis de table se caractérise par trois données fondamentales : la vitesse, la surface réduite de la cible et l'importance des effets. Ces particularités rendent le contrôle de la balle délicat : il est difficile de garder la balle sur la table, les « fautes non provoquées » sont fréquentes. Ces éléments de difficulté se combinent avec l'absence de repère sur la balle pour rendre l'observation des trajectoires difficile. En tant qu'observateur ou joueur, c'est donc très tôt sur l'adversaire qu'il faut aller chercher l'information.

Il apparaît alors important de proposer un nouveau ou dernier rendez-vous avec cette activité aux élèves de seconde afin de les préparer à faire l'expérience du contrôle de la vitesse et des rotations dans le cycle terminal.

Compétences visées

En seconde

Se prépare et recherche le contrôle du placement de ses balles tout en utilisant des actions de frappe pour gagner ses matches.

Dans une opposition à son niveau ou lorsqu'il n'est pas en difficulté dans l'échange, l'élève a intégré une mise à distance et un contrôle suffisants pour intervenir sur le rapport de force par des placements de balles pertinents et variés.

En cycle terminal, niveau 1

Propose et mène à leur terme ou adapte en cours de match des projets tactiques pour obtenir le gain de rencontres face à des adversaires identifiés et de niveau proche.

Utilise le placement (variations de la longueur et de la direction) et la vitesse pour faire évoluer le rapport de force en sa faveur.

Les frappes puissantes sont efficaces en situation très favorable.

En cycle terminal, niveau 2

Propose et mène à leur terme ou adapte en cours de match des projets tactiques pour obtenir le gain de rencontres face à des adversaires identifiés et de niveau proche.

Joue sur les rotations qu'il associe à des accélérations et des placements de balle pour faire évoluer le rapport de force en sa faveur (prise d'initiative) et conclure.

Situations proposées en seconde

Situation 1

Rappel de la situation de seconde et commentaires

Chaque élève dispute trois matches au moins en simple à son niveau (CC4). Chaque match se dispute en deux sets gagnants de 15 points (ou au moins une manche gagnante de 21 points avec changement de

côté à 11 points). Cette modalité devrait être assez longue pour permettre aux élèves de se relâcher et de se trouver ainsi dans des conditions favorables au contrôle de la balle. Au changement de côté, il peut être aidé par des observations extérieures afin de mieux répondre au rapport de force, si nécessaire. Il y a de nombreux éléments semblables à la situation proposée en badminton : nous insisterons surtout sur les éléments singuliers.

Situation

De nature compétitive, elle fait appel au noyau dur de l'activité, ce qui n'empêche pas les enseignants d'effectuer certains détours au regard des caractéristiques de leurs élèves ; par exemple, des défis de durée ou de longueur d'échanges entre les tables. Mais le rendez-vous avec la pratique sociale est maintenu.

Contexte

Le contexte du duel est nécessaire pour vérifier la stabilité des acquisitions avant d'entamer le cycle suivant.

Trois matches en simple

La pratique du simple est beaucoup plus courante que celle du double, et dans la mesure où il faut atteindre un très bon niveau de jeu pour avoir un engagement énergétique important, la pratique du double ne se justifie pas de ce point de vue. Le nombre de trois matches permet de s'assurer d'une certaine stabilité du niveau de jeu.

Importance de l'enjeu

Les élèves sont souvent tendus lorsqu'ils pratiquent le tennis de table, *a fortiori* en match. La présence de cet enjeu les oblige à prendre en compte cette donnée pour essayer d'apprendre à gérer leur stress.

Managérat

L'activité du manager est finalisée par le conseil apporté au partenaire en cours de jeu ; elle est une passerelle vers l'analyse de son propre jeu.

Exemples de relation des connaissances

Exemple choisi : stabiliser la mise à distance

La fiche « connaissances » proposée dans le programme de seconde insiste sur les acquisitions tactiques et techniques essentielles parce qu'elles sont indispensables en vue de progrès futurs, même si elles peuvent hypothéquer la réussite immédiate dans le contrôle de la balle. Ces habiletés n'ont évidemment d'intérêt que si elles permettent de répondre à la possibilité de faire basculer le rapport de force en sa faveur dans la situation complexe proposée. En effet, les élèves doivent avoir suffisamment

stabilisé leurs habiletés pour qu'elles soient présentes malgré la diversité des adversaires.

Au cours de la situation, l'élève est amené à repérer les conditions qui l'amènent ou amènent l'adversaire à jouer ou non la balle dans sa « zone d'habileté ». Par ses interventions, l'enseignant permet aux élèves de sentir ces moments, par exemple, quand l'élève joue bras tendu et les fesses en arrière pour aller chercher une balle loin de lui ou en se contorsionnant pour jouer une balle rapide qui vient droit sur lui ; « le travail de déplacement » permet alors à cet élève de se mettre à distance « pour accélérer son action de frappe tout en gardant la balle sur la table », soit pour aller chercher une balle qui est loin de lui, soit pour se dégager d'une balle qui vient droit sur lui. L'enseignant peut être amené à rappeler régulièrement « l'intérêt d'une prise de raquette compatible ». Ce repérage est associé à des situations de « co-action » où l'on permet à un partenaire de construire cette mise à distance, et à des situations d'affrontement où l'on essaie de faire sortir l'adversaire de cette mise à distance (par exemple, « en alternant gauche-droite ») tout en y restant soi-même. Cela nécessite également de « différencier les modalités de pratique ». Cette situation est aussi l'occasion de faire l'expérience de la gestion du stress généré par la volonté de vaincre et la difficulté de s'engager physiquement pour gagner tout en gardant la maîtrise de ses trajectoires. C'est donc l'occasion d'apprendre à « respecter son adversaire et à se respecter soi-même ». Des comportements ou des propos « déviants » peuvent être identifiés et discutés en relation avec leurs moments d'apparition : début de match, fin de match ou litige.

Situation 2

Description de la situation

Rencontre par équipe : le recours à une forme de pratique « collective » en tennis de table relève des mêmes choix que pour le badminton ; nous décrivons simplement ici une formule plus légère.

Une équipe est constituée de deux joueurs, une rencontre compte cinq matches (quatre simples et un double) ou trois matches (deux simples et un double). Quelle que soit l'organisation, il est toujours plus simple de concevoir des rencontres avec un nombre impair de matches.

Relation entre les compétences et les connaissances

La démarche est la même que celle proposée en badminton.

À propos du double, les éléments indiqués pour le badminton restent valables. Toutefois, pour appliquer le règlement de la pratique sportive (les partenaires touchent la balle alternativement), la circulation

tactique des joueurs est un contenu incontournable. Cet accord entre les joueurs est essentiel, par exemple sur un sens de rotation pour assurer la continuité du jeu sans se gêner.

Situation proposée au cycle terminal

Niveau 1

Rappel de la situation

L'élève dispute quatre matches au moins en simple dont deux à son niveau. Chaque match se dispute en deux manches gagnantes de 15 points (sinon 21 points avec changement de côté à 11 points). Cette modalité doit durer suffisamment longtemps pour permettre aux élèves de se relâcher. Avant chaque match, l'élève annonce un ou plusieurs projets tactiques pour obtenir le gain de points face à son adversaire. Ce ou ces projets sont comparés, au changement de côté et en fin de match, avec ce qu'il a réalisé.

Description de la situation

Comme en badminton, pour être compétent dans cette situation, l'élève prévoit et indique une stratégie générale de jeu ou quelques schémas tactiques. Ces éléments, qui lui semblent pertinents pour mettre en difficulté un adversaire en particulier, sont inscrits sur une fiche de suivi. Ce projet est décrit et accompagné d'indicateurs qui facilitent l'observation (auto ou co) ou la mémorisation. Ces schémas et ces indicateurs peuvent être choisis parmi les propositions de l'enseignant. Par exemple, un élève qui joue « vite » est proche de la table, ses préparations sont courtes ; un élève qui joue placé vise des points précis sur la demi-table adverse. Des projets de gain de points peuvent être proposés : par exemple, servir long et vite sur le ventre ou le revers de l'adversaire pour obtenir une balle favorable en retour et frapper. La situation proposée permet donc aux élèves, en début de cycle, de se fixer un projet et de le mettre en œuvre régulièrement. Une alternative au projet de base permet à l'élève de modifier son jeu s'il sent que le match lui échappe : un match n'est jamais perdu.

Relation entre les compétences et les connaissances

Exemple : les élèves se mettent en projet de transformation

À partir d'une première expérience dans la situation, l'élève propose « un projet tactique » simple mais clairement identifié.

Prenons l'exemple d'un élève qui se trouve « en début d'utilisation du lift ». Cet élève a déjà rencontré un adversaire qui maîtrise le lift mieux que lui (dans les échanges en lift sur lift, le point est perdu à chaque fois). Il va s'investir dans le travail du lift « en acceptant de passer par des balles manquées » pour tenter d'améliorer la maîtrise de cet effet de balle. Si sa nouvelle maîtrise du lift ne suffit pas à inverser le rapport de force, l'élève pourra prévoir et essayer un autre « projet tactique en fonction de l'évolution du score » : par exemple, changer de système de jeu pour jouer vite et placé (« varier les placements en profondeur ») ou, dès le service, jouer le revers adverse, pour rendre difficile sa préparation et la précision du lift. L'un des contenus essentiels pour cet élève est alors de déterminer à partir de quel moment l'adversaire est suffisamment décalé et fixé sur son côté revers pour jouer vite de l'autre côté. Ce contenu, travaillé dans des tâches proposées par l'enseignant, aura d'autant plus de signification pour cet élève qu'il lui sera utile dans une prochaine rencontre. Son ambition sera alors de gagner, ou de perdre moins.

Si l'élève a intégré qu'il « faut maintenir la tactique prévue un certain temps avant d'en changer », le premier projet sera mis en place au moins jusqu'à la moitié du match. S'il ne maîtrise toujours pas suffisamment le lift, il mettra en place son second projet. À l'observation, on pourra alors constater qu'il se rapproche un peu de la table et qu'il essaie de prendre la balle au sommet du rebond pour accélérer le jeu, quitte à faire des fautes directes. Il essaiera aussi d'incliner sa raquette vers le bas pour limiter l'effet lifté.

« Accepter de passer par des balles ratées dans le travail du lift » signifie que cet apprentissage peut être assez coûteux, mais il semble utile pour permettre aux élèves de vivre une véritable expérience en tennis de table. Il est nécessaire dans un premier temps de lever un obstacle sans doute lié aux représentations : jusqu'ici, « la balle est toujours partie perpendiculairement à la raquette » ; maintenant, il faut pouvoir accepter que le fait de frotter la balle au-dessus de son équateur avec une palette orientée vers le bas va permettre de produire une trajectoire ascendante. Ces sensations nouvelles peuvent être travaillées par du jonglage puis en jouant sur des balles descendantes (loin de la table) pour frotter la balle avec un trajet moteur de bas en haut et tangentiel à la trajectoire. Des défis entre tables peuvent être organisés en jouant le plus loin possible de la table, par exemple.

Niveau 2

Description de la situation

C'est la même situation que pour le niveau 1 parce qu'à ce niveau tous les élèves sont capables de formu-

ler des projets. Par contre, il peut y avoir une forte hétérogénéité des connaissances disponibles : dans un même groupe, l'enseignant trouvera des élèves avec des connaissances de niveau 1 ou de niveau 2. Une situation de pratique identique réduit les soucis de gestion.

Relation entre les connaissances

Exemple : le passage dans la situation est l'occasion d'un nouveau bilan

Face à un adversaire qui utilise les effets coupés ou liftés, un élève formule le projet d'entrer dans le duel par les effets. Son problème est d'abord de « lire puis de contrer l'effet adverse ». Pour lifter à son tour sur balle descendante, il est amené à reculer de la table. Il peut alors également couper ses balles pour pousser l'adversaire à la faute. Pour faire basculer le rapport de force plus souvent à son avantage, cet élève travaille la possibilité de « varier le sens et la quantité d'effet en fonction de la balle adverse » ou de « varier ses effets dès le service » pour se retrouver sur son coup fort dès la troisième frappe. L'attitude et la concentration dès le service sont des éléments très importants ; les progrès à ce stade demandent « un investissement important ».

Cet élève peut aussi prendre régulièrement le risque d'avancer pour tenter un bloc ou frapper la balle si son coup précédent a mis son adversaire dans l'impossibilité de travailler sa balle. Dans ce dernier cas, le contenu sera de « faire une hypothèse sur le retour adverse à partir de sa propre frappe ». À ce niveau, « la concentration est importante » ; elle engendre de la tension et il peut être utile « d'intégrer des procédures de relâchement », comme se redresser et s'étirer ou détendre son avant-bras.

Remarque : Il est évident que chaque élève, dans le temps contraint des cours d'EPS, ne peut pas stabiliser des habiletés efficaces dans plusieurs systèmes de jeu. Se pose alors la question de la certification. La performance peut, dans ce cadre, prendre en compte tous les matches disputés dans la situation proposée. La maîtrise peut être prise en compte au cours d'un seul match choisi par l'élève qui fait alors un pari sur la pertinence de ses choix face à un adversaire connu et de même niveau de performance que lui.

Les éléments de progressivité en badminton et en tennis de table

L'évolution des situations

Les situations sont les plus authentiques possible dès la seconde (on s'appuie sur des acquis du collège).

Elles font apparaître la possibilité croissante pour les élèves de préparer leur pratique d'une manière de plus en plus autonome, par exemple à travers l'échauffement ou des projets de plus en plus personnalisés, pour s'y impliquer davantage et y être de plus en plus investi physiquement et mentalement.

L'évolution des connaissances : des thèmes intégrateurs

Le rapport de force

En général, l'élève sait globalement ce qu'il faut faire pour gagner et il sait comment il joue habituellement ; s'il en reste là, il joue toujours de la même façon. Plus précisément, face à un adversaire dont quelques caractéristiques sont identifiées, l'élève peut mettre en place une stratégie globale (jouer au fond en badminton, jouer le côté revers en tennis de table) en s'appuyant sur des critères fournis par l'enseignant. Cette stratégie doit être mise en place sur une durée significative, mais en créant des surprises pour éviter que l'adversaire ne s'adapte ou en la modifiant si l'évolution du score est défavorable. Encore plus précisément, à l'intérieur de chaque échange et dès la mise en jeu, l'élève doit être amené à faire des hypothèses sur les retours à partir de ses propres frappes. Cela lui permet d'anticiper sur les modifications du rapport de force et donc de prévoir des actions de frappe et des déplacements plus pertinents.

Logique du sens pour les élèves

Compréhension et recherche de la maîtrise du rapport de force, passage par des projets tactiques pour donner du sens à l'activité technique. Cette approche est liée à la dimension culturelle des activités de raquettes.

Logique intégrative

Peut-on acquérir les connaissances de niveau 2 du cycle terminal sans avoir intégré celles des cycles précédents ? La réponse est non : la mise à distance, la production de frappes, la construction d'un jeu qui prend de plus en plus finement en compte les caractéristiques de l'adversaire s'acquièrent progressivement.

Logique cumulative

Que savent ou savent faire de plus les élèves du niveau 2 en cycle terminal ?

- Meilleures possibilités de résistance au stress ;
- projets tactiques plus fins et plus adaptables ;
- production et maîtrise d'un certain nombre d'effets de balle.

L'athlétisme et le lycéen

Faire de l'athlétisme, c'est d'abord chercher à produire de la vitesse, dans le but explicite d'établir la meilleure performance mesurée possible. Il existe cependant des modalités de pratique des spécialités athlétiques qui privilégient la durée de l'effort (parfois indépendamment de la distance parcourue) ou la distance franchie (parfois indépendamment du temps mis à la parcourir), ou encore qui mettent l'accent sur la maîtrise des techniques athlétiques (« bien courir », courir régulièrement, franchir plusieurs haies sans se désunir ni ralentir, etc.). Ces formes de pratique peuvent constituer des voies d'entrée adaptées à la diversité des aspirations des lycéens, si toutefois elles n'aboutissent pas, à terme, à occulter l'objectif essentiel de gain de vitesse qui caractérise la pratique athlétique. En effet, l'athlète est celui qui s'efforce, dans un milieu réglementé et relativement stable, de conférer à son corps et aux engins qu'il utilise les plus grandes vitesses de déplacement ou de projection, pour réaliser des performances chiffrées maximales et non aléatoires, lui permettant de se comparer à lui-même et aux autres. En conséquence, à côté d'une mobilisation maximale des ressources psychiques, l'athlétisme impose au pratiquant de combiner un fort investissement énergétique et une très grande maîtrise technique.

L'athlétisme et, en son sein, les courses de haies constituent ainsi au lycée un moyen singulièrement approprié pour :

- stimuler le sens de l'effort physique et le goût du dépassement de soi ;
- aider à l'affirmation de soi et à la réalisation personnelle, non seulement par la confrontation aux autres dans un cadre réglementaire préservant l'égalité des chances, mais aussi par l'augmentation de l'efficacité motrice qu'entraîne la mise en œuvre de solutions techniques appropriées ;
- favoriser la connaissance de soi, en particulier celle de ses qualités et limites physiques, mais aussi celle de ses possibilités motrices du moment (niveau d'habileté). Cette connaissance est particulièrement importante pour que le lycéen, tout en visant l'adoption d'un niveau de vitesse toujours supérieur, soit en mesure d'adopter délibérément des vitesses de

réalisation optimales, c'est-à-dire compatibles avec sa capacité d'agir avec précision ou durablement, à ce niveau de vitesse.

L'athlétisme est également un moyen privilégié d'aider le lycéen à mesurer l'utilité et l'importance de la technique, ainsi que la relativité de celle du champion. La pratique de l'athlétisme fournit en effet de nombreuses occasions de constater, en l'éprouvant dans l'action, le caractère situé et provisoire des solutions techniques efficaces, qui varient en fonction du cadre réglementaire et du niveau d'habileté et de développement des qualités physiques des pratiquants. Ce faisant, elle contribue à développer chez les lycéens une plus grande intelligence de la pratique sportive.

Enfin, la relative stabilité du milieu athlétique favorise, sans pour autant en garantir la fiabilité, l'activité d'auto-évaluation de l'athlète lycéen, qui apprend ainsi à mieux apprécier les repères et les sensations utiles pour contrôler et réajuster l'action pendant ou à l'issue de sa réalisation. Ainsi, en athlétisme, dans le cadre de la recherche d'une locomotion plus efficace et efficiente, le lycéen acquiert progressivement la capacité d'agir par lui-même.

L'athlétisme et les compétences des programmes

Contribuant nécessairement au développement de la compétence à « adapter ses déplacements à différents types d'environnements » (CC2), l'athlétisme est d'abord une activité directement adaptée au développement de la compétence à « préparer et réaliser une performance mesurée à une échéance donnée » (CC1). Il convient cependant d'insister, au lycée, sur la préparation de la performance qui peut s'envisager à très court terme lorsque l'élève est amené à s'échauffer, ou à plus long terme lorsqu'il est conduit à s'entraîner. L'enseignement de l'athlétisme au lycée intègre ainsi, de façon essentielle à ce stade de la scolarité, un apprentissage de l'échauffement et de l'entraînement, finalisé par un accroissement de l'efficacité motrice. En conséquence, l'élève qui prépare une performance dans une activité athlétique développe non seulement la compétence à « s'engager lucide-

ment dans la pratique de l'activité » (CM1), mais aussi à « se fixer et conduire un projet d'entraînement » de plus en plus personnalisé (CM2). Par ailleurs, avec de grands adolescents capables, au moins momentanément, de se décentrer de la performance chiffrée pour être attentifs à la qualité de leurs réalisations, l'enseignement de l'athlétisme est à concevoir pour favoriser le développement de la compétence à « mesurer et apprécier les effets de l'activité » et de ses actions (CM3).

De façon complémentaire, comme ensemble d'activités réglementées, l'athlétisme confronte le lycéen à l'application de règles (validation et mesure des performances) qui peuvent être adaptées et faire l'objet d'une construction collective. Ainsi, la pratique de l'athlétisme peut contribuer au développement de la compétence à « se confronter à l'application et à la construction de règles » (CM4). Enfin, si l'athlétisme est une activité compétitive, il convient cependant de reconnaître que la plupart des problèmes liés à la conduite d'un affrontement individuel ou collectif ne se posent de façon véritablement significative pour l'athlète que lorsque celui-ci a atteint un bon niveau global de prestation individuelle (pas seulement de performance mesurée). C'est pourquoi il existe d'autres activités sportives plus directement adaptées au développement chez les lycéens de la compétence à « conduire un affrontement individuel et/ou collectif » (CC4). Cependant, l'affrontement pour la victoire, sous forme de défi le cas échéant, peut constituer une voie d'entrée mobilisatrice pour certains élèves et une voie d'approfondissement stimulante avec les meilleurs lycéens.

Les situations proposées dans les programmes

En seconde, la situation proposée dans les programmes consiste en la réalisation de deux courses de haies de 150 mètres chronométrées, avec 12 obstacles au total (6 haies pour chaque 150 mètres) et 30 minutes de récupération entre chaque course. Le but est de réaliser la meilleure performance sur la distance totale (300 mètres), sans diminution significative de la vitesse entre les deux courses (l'augmentation du temps entre la première et la deuxième course ne doit pas excéder une seconde), tout en effectuant six attaques avec la jambe droite et six avec la gauche sur l'ensemble de l'épreuve. La distance séparant le départ de la première haie ainsi que l'intervalle entre les obstacles sont standardisés.

Pour les deux niveaux du cycle terminal, la situation de seconde est à la fois reprise et complétée. La hauteur des haies augmente et le départ en starting-

block, facultatif pour le niveau 1, devient obligatoire pour le niveau 2. Enfin, les élèves ont à respecter un « projet de course » concernant les franchissements, de plus en plus élaboré selon le niveau.

Ces trois situations sont conçues :

– d'une part, pour prendre en compte la diversité des lycéens, en sollicitant des ressources variées et en permettant à chacun d'envisager des progrès significatifs de sa performance sur une période de travail relativement courte (15 à 20 heures de pratique effective) ;

– d'autre part, pour favoriser le développement chez tous les lycéens des compétences des programmes.

Les situations et la diversité des lycéens

Les différentes caractéristiques des situations déterminent la mobilisation par les lycéens de ressources variées, non seulement motrices ou techniques, mais aussi énergétiques, affectives et tactiques ou stratégiques.

La **contrainte de franchissement** avec les deux jambes impose un apprentissage technique (franchissement « mauvaise jambe »), plus ou moins nouveau et plus ou moins important selon les élèves. Pour autant, elle ne pénalise pas les élèves qui dans l'intervalle standard effectuent un nombre pair d'appuis, ce qui les conduit pour une même course à utiliser six fois la même jambe d'attaque. En effet, parce que la situation comporte impérativement deux courses, ces élèves peuvent et doivent changer de jambe d'attaque entre la première et la seconde course de 150 mètres, tandis que les élèves effectuant un nombre impair d'appuis entre les obstacles peuvent reproduire deux courses identiques du point de vue de la répartition des attaques jambe droite et jambe gauche.

L'**intervalle de 20 mètres** entre les obstacles impose une adaptation et une stabilisation des acquisitions techniques relatives au franchissement, pour des vitesses de déplacement et donc d'exécution plus importantes que celles le plus souvent adoptées au collège. Par ailleurs, l'augmentation de la vitesse de déplacement, liée à la distance inter-obstacles, pose également – et repose parfois régulièrement à certains élèves – des problèmes d'appréhension lors de l'approche de l'obstacle (en particulier le premier), dont la résolution n'est pas sans retentissement sur la confiance que ces élèves ont en eux et en leurs possibilités de progrès.

La **contrainte de maintien**, lors du second 150 mètres, d'un niveau de performance comparable

à celui du premier, impose une mobilisation des ressources énergétiques et doit conduire les élèves à s'entraîner de façon appropriée pour les développer. Quelques séances de développement de la puissance anaérobie lactique, programmées pendant les cours d'EPS, mais aussi le cas échéant menées par les élèves en dehors des cours, peuvent entraîner une amélioration sensible de chaque fin de course, et plus particulièrement de celle du second 150 mètres. Elles offrent de surcroît la possibilité à certains élèves de compenser, par une augmentation de « l'endurance spécifique » à l'épreuve, d'éventuelles lacunes techniques ou une faiblesse au niveau des qualités de vitesse.

La succession de deux courses séparées d'une période obligatoire et incompressible de récupération pose le problème de la gestion de cette période et du contenu de l'échauffement précédant le second 150 mètres.

La standardisation de l'intervalle entre les haies impose une adaptation des élèves au parcours. Après le collègue, où sont généralement proposés différents parcours avec des écarts adaptés à chacun, un intervalle identique et imposé exige de la part des élèves un effort d'ajustement aux obstacles. Cet effort requiert une adaptation de la foulée, que favorise cependant la distance interobstacles de 20 mètres. Associée à l'exigence de franchissement des deux jambes, la standardisation de l'intervalle entre les haies conduit par ailleurs chaque élève à expérimenter plusieurs stratégies ou projets de franchissement, avant de définir, pour le respecter, celui qu'il juge momentanément le plus efficace pour lui.

L'augmentation de la hauteur des haies en cycle terminal impose à l'élève une nouvelle adaptation de sa technique de franchissement des obstacles. Elle l'aide ainsi à prendre conscience de la relativité de la technique tout en exigeant de lui qu'il domine une nouvelle fois son appréhension à l'approche de l'obstacle. Cette augmentation peut encore conduire l'élève à mesurer la relation forte qui existe entre le niveau de développement des qualités physiques et la précision technique, en particulier lors du franchissement des dernières haies du second 150 mètres.

Plusieurs voies de progrès existent donc pour permettre aux lycéens de se montrer de plus en plus compétents dans les trois situations proposées. Cette multiplicité des axes de travail possibles favorise l'adaptation de l'enseignement de l'athlétisme à la diversité des lycéens, du point de vue du niveau des ressources disponibles. Cette adaptation peut être approfondie pour mieux tenir compte des aspirations des lycéens, si l'on considère que les situations, bien que d'abord finalisées par l'amélioration des

performances individuelles, n'excluent pas l'exploitation des résultats chronométriques à des fins de comparaison des élèves entre eux. Ainsi, selon leurs aspirations mais aussi en fonction de leur niveau de pratique et de performance, les lycéens peuvent utiliser la performance pour se comparer, en apprenant à accepter ces comparaisons dans un climat de respect mutuel. La comparaison aux autres peut se dérouler selon au moins deux modalités : soit dans le cadre d'une confrontation directe, quand il s'agit de gagner la course (modalité plus adaptée aux élèves les plus habiles), soit dans le cadre d'un défi à plus long terme : il s'agit alors de réaliser la meilleure performance d'un groupe (nécessairement homogène du point de vue du niveau des performances) ou d'établir avec les meilleurs élèves le record d'une classe, d'un niveau de classe, voire d'un établissement. Dans cette perspective, bien que la performance en course soit habituellement exprimée en temps, l'utilisation de la vitesse comme unité de mesure (m/s ou km/h) offre la possibilité de comparer les performances réalisées par les lycéens avec celles qui sont enregistrées pour différentes catégories d'âge dans les épreuves de course de haies officielles. De telles comparaisons aident les élèves à appréhender plus concrètement le niveau des performances atteint dans les courses de haies et à mieux connaître l'athlétisme.

Les situations et les compétences du programme

La confrontation aux situations proposées engage le lycéen, en cours d'action dans l'intervalle interobstacles ou à plus long terme, à adapter son déplacement à un environnement physique relativement stable. Elle contribue ainsi au développement de la compétence CC2. Finalisée par la production de la meilleure performance chiffrée, cette confrontation, dont il convient de fixer préalablement l'échéance, suppose le développement de la compétence CC1. Une prise de performances est ainsi nécessairement placée en fin de cycle. Cependant, il est souhaitable de prévoir au moins une autre confrontation à la situation globale (à l'issue des trois premières séances, par exemple), si l'on attend des élèves qu'ils définissent et conduisent un projet personnel d'entraînement (CM2) – c'est-à-dire qu'ils choisissent la nature, la quantité et la répartition des séquences de travail les mieux adaptées à leurs difficultés et à leurs possibilités de progrès pour la période considérée. De façon complémentaire, la confrontation aux situations proposées intègre nécessairement des activités d'échauffement avant chacune des courses, et de récupération entre les deux courses et à l'issue de l'épreuve. Les élèves sont ainsi amenés à « s'engager

lucidement dans la pratique de l'activité », en utilisant des méthodes et des exercices de préparation à l'effort, et en prévoyant la nature et le contenu des différentes récupérations (CM1). Par ailleurs, la confrontation aux situations, ainsi que la participation aux séquences de travail préparatoire, peuvent et doivent constituer pour tous les lycéens une occasion d'apprendre à utiliser, en les associant à des critères observables, les sensations qui accompagnent leurs actions (CM3). Il est difficile en effet d'être efficace dans la réalisation des situations sans prendre en compte, pendant l'action, un certain nombre de repères proprioceptifs utiles à son contrôle, que ce contrôle s'exerce immédiatement au cours de chacune des deux courses, ou de façon différée lors de la seconde course. Or, la plupart des élèves ne sont pas d'emblée capables d'identifier ou d'utiliser ces repères et sensations utiles ; ils ne peuvent donc pas s'engager dans une pratique véritablement autonome. C'est pourquoi ces repères et sensations méritent d'être systématiquement enseignés (variations de l'équilibre du corps, des différentes vitesses de déplacement et d'exécution, de l'intensité des poussées ; durée, rythme et moment de déclenchement des différentes actions ; positions relatives des différents segments du corps à des moments clés de l'action, etc.). Dans cette perspective, les séquences d'observation, nécessairement guidées par l'enseignant, ont pour but de préparer des observateurs capables d'aider les coureurs à mieux s'auto-évaluer, pour être finalement toujours moins dépendants du regard extérieur, lorsqu'ils cherchent à apprécier les effets et la qualité de leurs actions.

Les situations et les relations entre les différentes connaissances

Les différentes connaissances à mobiliser lors de la réalisation des situations sont étroitement articulées. Pour expliciter les relations entre ces connaissances, il est utile de distinguer au moins trois principaux thèmes d'étude :

- l'ajustement au premier obstacle ou « réglage départ-première haie » ;
- l'amélioration du franchissement des haies ;
- le maintien de la vitesse de déplacement entre le premier et le second 150 mètres haies, mais aussi lors de la seconde partie ou le troisième tiers de chaque 150 mètres haies.

Ces thèmes d'étude sont abordés au cours de séquences de travail qui doivent parallèlement aider chaque lycéen à définir progressivement une stratégie et un projet de franchissement, lui permettant de s'adapter au mieux à l'intervalle interobstacles fixé,

tout en effectuant bien six attaques avec chaque jambe sur l'ensemble des deux courses. À ce propos, on observe généralement deux catégories d'élèves : ceux qui changent de jambe d'attaque à chaque haie (nombre impair d'appuis interobstacles), et ceux qui franchissent les six obstacles avec la même jambe d'attaque, en changeant cette jambe lors du second 150 mètres (nombre pair d'appuis interobstacles). Cependant, d'autres stratégies sont possibles, en particulier celle qui consiste à privilégier systématiquement une attaque jambe gauche en virage (sur les deux premiers obstacles), ce qui permet de serrer la corde et de diminuer la distance à parcourir, mais qui oblige à prévoir une adaptation particulière dans la suite du parcours (pour une ou pour les deux courses selon les cas).

Le réglage lors de la phase « départ-première haie »

L'objectif poursuivi lors du travail de « réglage départ-première haie » est de permettre à l'élève de franchir le premier obstacle avec la plus grande vitesse de déplacement, contrôlable et adaptée à la course de 150 mètres. L'obtention de cette vitesse optimale est bien sûr directement liée à la qualité du départ et de la mise en action. Cependant, elle dépend également beaucoup, pour les élèves, de leur capacité d'ajustement à l'obstacle (arriver à distance d'attaque optimale) et de leur niveau de maîtrise, sur les plans technique et affectif, du franchissement de haies à vitesse élevée.

La qualité du départ et de la mise en action est primordiale non seulement pour l'acquisition d'une grande vitesse de course, mais aussi pour l'ajustement au premier obstacle.

Pour l'élève de seconde et de cycle terminal niveau 1, il s'agit d'abord de tenir compte, pour s'y adapter, de la règle de chronométrage « départ au pied » (déclenchement du chronomètre lors du décollage du pied arrière). Ce contexte réglementaire doit logiquement l'inciter, quand il prend un départ debout, à adopter la solution technique qui consiste à s'élancer d'une position fléchie, poids du corps réparti sur les deux appuis décalés, en poussant d'abord sur l'appui arrière, au lieu de partir comme on l'observe fréquemment en avançant les épaules (déséquilibre avant) et en enlevant le pied arrière (soulever sans pousser). Autrement dit, il s'agit d'accélérer le bassin dans le sens du déplacement avant même que le pied arrière ne décolle. Conforme aux principes mécaniques de l'efficacité motrice (en l'occurrence, principe d'utilisation des appuis pour appliquer des forces propulsives), cette solution technique s'écarte

de l'image du départ en starting-blocks et témoigne du caractère situé de la technique (adaptation au cadre réglementaire et aux possibilités de l'athlète).

Au niveau 2 du cycle terminal, les élèves, qui prennent le départ obligatoirement en starting-blocks, ont à appliquer les mêmes principes d'efficacité dans un cadre réglementaire plus contraignant. Il s'agit encore de valoriser la poussée dans les blocks, génératrice d'accélération, en contrôlant davantage encore le déséquilibre avant, souvent trop accentué chez les élèves. Autrement dit, l'objectif est de maîtriser, en fonction de ses qualités physiques (puissance des membres inférieurs), l'utilisation du déséquilibre avant pour que l'intensité de la poussée reste maximale, tout en évitant bien sûr un redressement prématuré du corps, même si celui-ci permet de regarder plus tôt la première haie.

Au-delà de l'accélération du corps qu'elle génère, l'intensité des poussées lors du départ et des premières foulées de la course constitue un facteur déterminant de stabilisation de la course sur la distance « départ-première haie ». Elle contribue ainsi à un meilleur ajustement au premier obstacle, en limitant d'une tentative à l'autre les variations de la vitesse de déplacement et de l'amplitude des premières foulées.

L'ajustement à la première haie n'est cependant pas totalement garanti par la régularité de la course qu'entraîne généralement une mise en action énergétique et stabilisée. Les élèves ont également à apprendre à intervenir sur différents paramètres pour espérer prendre leur appel sans ralentir, le plus régulièrement possible à distance optimale de la première haie. Ainsi, les élèves se trouvant trop près ou trop loin de la haie lors de l'appel, et/ou se voyant contraints de piétiner, ou encore d'allonger démesurément leurs dernières foulées avant l'obstacle, peuvent essayer, selon les cas, de reculer leur point de départ (en arrière de la ligne de départ), de serrer l'intérieur ou l'extérieur du couloir en virage, d'inverser les appuis au départ, de changer éventuellement de jambe d'attaque ou encore, de façon plus essentielle, de jouer sur l'amplitude des foulées (en utilisant le cas échéant le réglage de la distance entre les blocks) ou sur la fréquence des appuis (en particulier à l'approche de la haie). À défaut de pouvoir moduler leur vitesse de course, qu'ils sont cependant souvent tentés de réduire pour mieux assurer le franchissement, les élèves apprennent ainsi à intervenir de façon privilégiée sur les paramètres de fréquence et d'amplitude pour réguler leur course et s'ajuster au premier obstacle. Par ailleurs, puisqu'il s'agit à chaque tentative de s'inscrire, dès le départ, dans une logique de recherche de vitesse caractéristique des courses athlétiques, les élèves ne peuvent s'engager

dans un travail de « départ-première haie » sans s'être préalablement échauffés pour un effort intense et bref, ni s'être préparés à franchir le premier obstacle à grande vitesse. Pour être efficace, cette dernière préparation, aussi psychologique que technique pour de nombreux élèves, passe par une augmentation progressive, voire parfois très progressive, de la vitesse d'approche de la haie. En d'autres termes, il s'avère bien peu réaliste de vouloir passer, sans transition, d'un travail technique classique de franchissement sur quatre appuis, par exemple, à l'attaque d'une première haie après 20 ou 30 mètres de course. En outre, dans la mesure où il s'effectue obligatoirement à vitesse élevée, un travail de « départ-première haie » qui comprend nécessairement plusieurs répétitions (6 à 8, par exemple) permet de faire apprécier aux élèves qui ne respectent pas les temps de récupération, la dégradation de la vitesse et de la qualité de la course après quelques passages. Il offre ainsi une occasion de montrer concrètement aux élèves le rôle de la récupération.

La maîtrise de la technique et de l'appréhension du franchissement représente dans les trois situations (où 20 à 30 mètres séparent le départ du premier obstacle situé, de surcroît, en virage) un facteur qui influence fortement l'engagement et donc la vitesse de déplacement des élèves sur cette première partie de la course. L'adoption d'une vitesse relativement élevée, permise par la distance de 20 à 30 mètres, entraîne fréquemment la réapparition de réponses génératrices de déséquilibres (cf. Les situations et les compétences du programme, p. 34). Ces réponses, nuisant à l'efficacité propulsive, s'avèrent même parfois périlleuses avec les élèves les plus téméraires. C'est pourquoi un travail de franchissement à grande vitesse reste indispensable pour procéder à un réglage fiable de l'attaque de la première haie (cf. Les situations et les compétences du programme, p. 34). Ce travail a parallèlement pour effet, chez certains élèves plus timorés, de réduire l'appréhension que génère justement un franchissement à grande vitesse. Cependant, il arrive que cette appréhension persiste et gêne la progression de certains d'entre eux, dont le principal projet consiste alors à assurer les franchissements au détriment de la prise de vitesse. Avec l'utilisation d'obstacles et de distances d'élan adaptés, la mise en place d'exercices spécifiques devient alors nécessaire pour aider ces élèves à surmonter leur appréhension de l'attaque de la première haie à grande vitesse.

Les séquences de travail centrées sur le réglage « départ-première haie » sont également à concevoir comme autant d'occasions d'organiser une observation des coureurs, visant à aider ces derniers à mieux s'auto-évaluer dans l'action. Dans cette perspec-

tive, il est intéressant de rendre les élèves sensibles aux variations :

- de la qualité de la mise en action (en tombant ou en poussant) ;
- de la distance d'attaque rapportée à la vitesse de déplacement (plus ou moins près) ;
- de l'amplitude des foulées (allongement ou piétinement, où et sur combien de foulées) ;
- de la fréquence des appuis (plus ou moins grande fréquence avant le franchissement) ;
- de l'orientation du regard du coureur, dans la mesure où certains élèves tardent à fixer l'obstacle, ce qui réduit d'autant le temps et le nombre de foulées utilisables pour s'ajuster à l'obstacle.

L'amélioration des franchissements

Dans le cadre des situations proposées, l'amélioration du franchissement des haies poursuit une double finalité :

- la réduction maximale des freinages lors de cette phase, dans le cadre d'un déplacement à vitesse élevée s'effectuant pour partie en virage ;
- l'obtention d'une qualité technique comparable quelle que soit la jambe d'attaque (limiter au maximum l'effet « mauvaise jambe », le cas échéant).

L'amélioration des franchissements est un thème d'étude particulièrement adapté aux élèves de seconde, généralement peu confrontés avant le lycée à l'exécution de franchissements des deux jambes et à grande vitesse. Il l'est encore pour ceux du cycle terminal dans la mesure où la hauteur des haies augmente progressivement, ce qui oblige à abandonner et à remplacer certaines solutions techniques, jusqu'alors acceptées et utilisées, parce que suffisamment efficaces pour franchir des obstacles bas.

L'amélioration des franchissements passe d'abord naturellement par la mise en œuvre de solutions techniques spécifiques. Certaines valent quelle que soit la hauteur des haies (attaque plus éloignée, dans l'axe, avec la jambe fléchie ; contrôle de l'équilibre vertical du corps ; gainage du bassin ; retour de la jambe de poussée et position de cette jambe dans l'axe de la course, relativement haute et devant la jambe de reprise au moment du contact avec le sol derrière l'obstacle, etc.). D'autres sont acceptables tant que la hauteur des haies reste relativement faible (retour dans l'axe sous le bassin de la jambe de poussée et franchissement peu rasant, par exemple). D'autres solutions, enfin, sont à proposer quand la hauteur des haies s'accroît, et/ou avec des coureurs à la fois plus rapides et plus adroits (retour latéral de la jambe de poussée, orientation plus horizontale de la poussée à l'appel et franchissement plus rasant, utilisation des segments libres, reprise d'appui plus active « en griffé »

derrière l'obstacle). De la sorte, sur l'ensemble de la scolarité au lycée, le travail d'amélioration du franchissement montre aux élèves comment une technique particulière prend des formes différentes d'un individu à l'autre, et évolue pour un même pratiquant en fonction du cadre réglementaire et de son niveau d'habileté et de développement des qualités physiques.

L'amélioration de la qualité des franchissements ne dépend pas seulement des progrès effectués sur le plan technique. Chaque nouvelle augmentation sensible de la hauteur des haies impose aussi aux élèves qui souhaitent conserver leur niveau de performance de faire un nouvel effort pour surmonter l'appréhension de l'attaque de la haie à vitesse élevée. Pour un certain nombre d'élèves, il s'agit de lutter contre l'apparition et/ou la réapparition d'actions inadaptes pour conserver la vitesse de déplacement : lancer de la jambe d'attaque tendue avec « cassé » du buste et bassin en arrière, piétinements à l'approche de l'obstacle, attaque trop proche de la haie, recul des épaules et blocage lors de l'impulsion avec déséquilibre arrière, retour tardif et non latéral de la jambe de poussée, déséquilibre avant en suspension et à la reprise derrière la haie, etc. Ces fautes techniques sont généralement assez nettement amplifiées lors des franchissements avec la « mauvaise jambe ». C'est pourquoi, parallèlement aux efforts accomplis pour dominer leur appréhension lors des franchissements à grande vitesse, certains lycéens ont en outre à accepter de consacrer davantage de temps à l'amélioration du point faible important que représente pour eux l'attaque de la haie avec la « mauvaise jambe ». Pour ces derniers, des choix de préparation deviennent inévitables. Le travail de la « mauvaise jambe » peut alors se mener de façon continue sur l'ensemble du cycle, au détriment du nombre total de franchissements effectués avec la « bonne jambe ». Tel est le cas lorsque pour chaque nombre de répétitions fixé, l'élève en effectue systématiquement plus de la moitié avec la « mauvaise jambe ». Mais le travail de la « mauvaise jambe » peut également donner lieu à des séquences spécifiques de travail technique, venant alors se substituer à d'autres séquences d'entraînement possibles (départ, ajustement au premier obstacle, expérimentation de projets de franchissements sur quatre à six haies, développement des processus énergétiques sollicités par l'épreuve). Quels que soient les choix de préparation arrêtés par les élèves, toute séquence technique visant une amélioration du franchissement à grande vitesse nécessite un sérieux échauffement préalable ; celui-ci, qui intègre donc nécessairement une préparation spécifique aux franchissements (en augmentant progressivement la hauteur des obstacles et la vitesse d'approche), cherche simultanément à lever les appréhensions persistantes et à prévenir les blessures

que risque d'engendrer une mobilisation à la fois intense et inhabituelle des muscles des membres inférieurs. Il donne l'occasion à l'enseignant de livrer des explications concernant la spécificité de l'échauffement effectué, en relation avec une présentation de l'ensemble des ressources plus particulièrement sollicitées par les activités de la séquence de travail à laquelle il prépare. Plus généralement, il s'agit d'insister sur l'importance du caractère spécifique de l'échauffement, non seulement pour être plus performant mais aussi pour agir en sécurité.

De façon complémentaire, **le travail d'amélioration des franchissements** offre une nouvelle occasion d'organiser une observation des coureurs, visant à aider ces derniers à mieux s'auto-évaluer dans l'action à partir de critères adaptés à leur niveau de pratique. Dans cette perspective, et à titre indicatif, il est souhaitable que les élèves les moins habiles deviennent progressivement en mesure d'apprécier dans l'action les variations :

- de la distance d'attaque rapportée à la vitesse de déplacement (plus loin, trop près de la haie) ;
- de l'équilibre vertical du corps (déséquilibre avant ou arrière à l'appel et à la reprise) ;
- de la qualité de l'attaque (dans l'axe ou non, jambe fléchie ou encore tendue, en se jetant sur l'obstacle ou en prenant le temps de pousser lors de l'appel) ;
- du retour de la jambe de poussée (plus tard ou plus tôt, trop tard avec une jambe qui traîne ou trop tôt avec une poussée réduite) ;
- de la position de cette jambe de poussée lors de la reprise derrière la haie (dans l'axe de la course ou non, devant la jambe de reprise et relativement haute ou non), associée à la qualité de l'appui de reprise plus directement perceptible par le coureur (écrasement ou propulsion), etc.

Pour les élèves les plus habiles, il s'agit de mieux apprécier dans l'action les variations suivantes :

- orientation de la poussée lors de l'appel (plus vers l'avant tout en préservant l'équilibre du corps, encore vers le haut) ;
- fréquence des appuis avant le franchissement ;
- qualité du guidage du retour latéral de la jambe de poussée (par le pied ou le genou) ;
- qualité de la reprise derrière l'obstacle (absence de ralentissement sans déséquilibre avant, « griffé ») ;
- etc.

Le maintien de la vitesse de déplacement entre le premier et le second 150 mètres haies, et dans les fins de course

Ce troisième thème de travail concerne plus spécialement les élèves du cycle terminal (niveau 2, en par-

ticulier). Son traitement permet de livrer aux élèves des informations sur les différents types d'effort et les moyens de développement des processus énergétiques sollicités lors de l'épreuve. Ces informations sont exploitées pour comprendre le contenu des séances d'entraînement de la puissance anaérobie lactique, proposées par l'enseignant. La mise en œuvre de ces séances offre un terrain de choix pour sensibiliser les élèves aux paramètres de la charge d'entraînement (intensité et durée de l'effort, durée et nature de la récupération, nombre de répétitions). On attend alors des élèves qu'ils reconsidèrent, pour les rendre plus adaptées, les activités menées au cours de la période de récupération de 30 minutes qui sépare les deux courses de l'épreuve. Peu de séances d'entraînement sont nécessaires pour que les élèves puissent en apprécier les effets positifs, directement dans l'action lors des fins de courses, ou au niveau de la performance chronométrique. Mais il s'agit de séances qui sollicitent intensément l'organisme, et donc aussi la volonté et la persévérance des élèves ; elles préparent ainsi les lycéens à surmonter l'appréhension de l'effort physique. D'une manière plus générale, cette expérience de la préparation physique et de ses effets favorise aussi le repérage de la force du lien qui unit la précision technique (attitude du coureur en fin de course, qualité des derniers franchissements) et le niveau de développement des ressources physiques sollicitées par l'épreuve. Elle doit, par ailleurs, conduire les lycéens à mieux comprendre les exigences de la pratique sportive, et peut constituer une occasion pour aborder le thème de la haute performance (charges d'entraînement, principes de programmation, etc.) et de certaines de ses perversions (dopage).

Éléments de progressivité

L'évolution des situations

La situation initiale proposée pour la classe de seconde évolue pour se complexifier progressivement tout au long du cycle terminal. Les facteurs de progressivité sont l'augmentation et la standardisation (niveau 2) de la hauteur des haies, la planification de plus en plus élaborée des franchissements par le coureur, ainsi que le passage à un départ en starting-blocks avec accroissement de la vitesse d'approche de la première haie (niveau 2).

L'évolution des connaissances

Pour ce qui concerne les **informations**, les élèves de seconde ont d'abord à connaître les règles de sécurité et le vocabulaire spécifique à la spécialité, mais aussi à considérer le but de l'épreuve (gain de vitesse) pour envisager les conditions motrices de

l'efficacité en fonction de leurs propres ressources du moment. En cycle terminal, une information sur les risques liés à la pratique des haies devient primordiale dans la mesure où l'autonomie des élèves peut être plus grande lors de l'échauffement, de la mise en place du matériel et de l'entraînement. Il est également opportun, avec des élèves ayant déjà pratiqué cette épreuve en seconde, de livrer des informations sur la nature et les moyens de développement des ressources physiques sollicitées par l'épreuve. L'information sur le vocabulaire spécifique est complétée au fur et à mesure des progrès techniques et de l'évolution de la situation.

Pour ce qui concerne les **procédures techniques et tactiques**, la priorité est accordée, en seconde, aux aspects relatifs à la technique du franchissement et à l'ajustement à l'obstacle. Une attention particulière est portée sur le réglage « départ-première haie », ainsi que sur le contrôle de l'équilibre vertical du corps au départ, en course et lors des franchissements. En cycle terminal, on procède à une adaptation des solutions techniques pour limiter au maximum la perte de vitesse accompagnant chaque franchisse-

ment. Parallèlement, on organise l'apprentissage du départ en starting-blocks et on recherche une plus grande anticipation des actions d'ajustement aux obstacles. Par ailleurs, les « techniques » de développement des ressources physiques sollicitées par l'épreuve sont mises en œuvre par les élèves.

Les procédures relatives à la « **connaissance de soi** » et aux « savoir-faire sociaux » varient peu de la seconde au cycle terminal. Ainsi, l'échauffement spécifique, la préparation pour l'attaque de la première haie à grande vitesse, la gestion de la récupération, la concentration pour une tentative unique, l'appréhension d'un franchissement à vitesse élevée, l'aide à l'évaluation des prestations, sont des problèmes traités aux trois niveaux. Pour ces procédures, la progressivité se trouve plus directement liée aux différents contextes de leur mise en œuvre. L'élève de cycle terminal (niveau 2, en particulier) se distingue cependant de celui de seconde dans la mesure où l'on attend de lui qu'il s'entraîne de façon plus autonome et soit capable de planifier sa préparation de façon équilibrée et personnalisée.