

ÉTUDIER EN JOUANT

L'étude des APSA amène à concentrer l'apprentissage sur des objets de savoir (conçus comme des pouvoirs d'agir) au rang desquels les techniques figurent pour nous en bonne place. Exigeantes, elles requièrent des descriptions fines de leur fonctionnement que les comptes rendus de pratique apportent avec précision. Ces techniques ne prennent sens que dans leur relation au jeu, ce qui pose à l'enseignement la nécessité de ne perdre de vue ni l'un ni l'autre. La revue a souvent abordé cette tension entre étude et jeu en développant notamment pour les activités d'opposition l'idée d'objet de savoir « tactico-technique » comme une articulation de ces deux dimensions. Cette question, toujours ouverte, est discutée dans les lignes suivantes sous l'angle de l'organisation temporelle de l'étude. On propose de distinguer trois fonctions didactiques du temps (l'agenda, le tempo, l'histoire) pour explorer ce rapport dialectique entre le jeu et l'étude.

L'agenda

Faut-il commencer par des situations décontextualisées ou par des situations qui proposent toute la complexité du jeu, les exercices et les gammes doivent-ils précéder leur application dans le jeu ou lui succéder, peut-on combiner « en même temps » l'étude de la technique et du jeu ? Le temps de l'apprentissage et celui de l'enseignement ne sont pas « synchro ». De plus, le temps scolaire est limité. L'échec scolaire est plus souvent lié au manque de temps pour réussir qu'à l'impossibilité de faire. Autre contrainte, la segmentation des activités dans le temps est incontournable, mais le découpage qui implique l'organisation temporelle de la forme scolaire (G. Vincent) est source de perte de sens. Le temps didactique tend à formater a priori l'expérience des élèves et à chosifier le savoir, le privant de sa saveur et de sa complexité. Y. Chevillard¹ avait nommé « l'effet d'après-coup » le fait que l'élève confronté successivement à de multiples objets de savoir n'accède finalement aux réorganisations susceptibles de les relier et de leur donner vie qu'à l'issue du temps d'enseignement, parfois d'ailleurs longtemps après, voire jamais... Ces contraintes s'imposent aux enseignant-es et les obligent à tenter de nouer au fil de leur enseignement le rapport entre le travail propre à l'étude et l'émotion du jeu. Hervé Delisle choisit d'organiser leur combinatoire et de faire du service un objet d'étude incontournable. La démarche

générale qu'il propose s'organise dans des duels aménagés qui incitent à la prise d'initiative rapide pour marquer le point de façon active et à la mobilisation des ressources du travail technique réalisé. On y voit la volonté d'une alternance entre des situations contraignantes et des situations jouées, mais dans chacune de ces deux formes de travail il cherche à tenir toute la complexité tactico-technique du tennis de table. Le rapport de force (RF), constitutif du jeu est présent dans les exercices et dans les situations de jeu aménagées. L'enjeu de « l'agenda » didactique est d'organiser dans la succession des activités des élèves et des objets de savoir une dynamique d'apprentissage. Tenir la complexité du jeu en le délimitant dans des situations qui conservent la forme d'ensemble des principes et des contradictions qu'il porte constitue une première piste pour ne pas découper trop finement ni trop artificiellement le temps de l'apprentissage.

Le tempo de l'action comme une occasion d'explorer des possibles

Comme au volley ou au tennis la question du travail relatif à l'intervention sur la balle est régulièrement posée. Celle-ci est exigeante, car la frappe impose un temps de « contrôle » extrêmement réduit qui rend compliqué, notamment pour les élèves de niveau débutant, l'accès aux aspects tactiques et stratégiques du jeu. Là encore, le découpage dans des tâches parcellaires s'oppose par certains aspects à une logique d'apprentissage qui procède par des combinatoires et des restructurations qualitatives plus que par ajout successif. L'apprentissage suppose des mises en relations entre des actions sur la situation, des indices pris sur soi, hors de soi, des principes, des modes de déplacement ou d'engagement énergétique... Ces relations inter fonctionnelles conditionnent les transformations nécessaires à la réalisation d'actions nouvelles qui sont synchrones avec la construction du joueur et de la joueuse. Ainsi jouer fort pour prendre l'adversaire de vitesse suppose de construire et mettre en relation en même temps, une balle haute comme un indice d'un RF favorable, l'amplitude du coup droit comme vecteur possible d'accélération de la frappe, la fermeture de la raquette comme une condition du contrôle de la trajectoire (C. Piantoni). On n'imagine pas séquencer le temps de l'enseignement jusqu'à l'acquisition de chacune des composantes de ce coup tactique



et une réflexivité indispensable à l'enquête. Finalisés par la recherche d'effets sur la situation, les scénarios d'investigation sur des « coups » s'appuient sur l'expérience des tentatives effectuées pour ajuster l'activité tactico-technique. En fonction des circonstances de la situation de jeu, ils rendent possible l'auscultation en acte et en discours des arrangements d'actions en vue d'une efficacité qui permet la solution au problème. L'enjeu est de mieux jouer et de mieux s'y connaître en tennis de table. Mettre les élèves à l'étude de coups problématiques leur permet des moments

avant de procéder à leur addition. Les fonctions « pause » - « ralenti » - « répétition » - « accélération » apparaissent comme des variables didactiques favorables à la combinaison du jeu et de l'apprentissage technique. G Martin commence l'apprentissage du top spin par une situation d'apprentissage sans pression temporelle. Il indique l'importance de trajectoires lentes et profondes pour faciliter la centration de l'élève sur cette nouvelle coordination : rotation du tronc, fermeture rapide de l'avant-bras sur le bras notamment.

De même, C. Rouxel propose pour les élèves en difficulté de travailler le service en remplaçant provisoirement la raquette par la main. Le jeu ainsi ralenti donne du temps pour lire les informations et s'organiser. Le temps scolaire est bien souvent avare des possibilités qu'il donne aux élèves d'essayer. Il y a dans l'usage du ralenti, des pauses, ou de matériels spécifiques (gants raquette, sur-filet, balle plus grosse) des variables qui, mises à disposition des élèves, leur permet une exploration des possibles qui combine le jeu et la technique.

« Les trois fonctions évoquées schématiquement dans les paragraphes précédents sont mobilisées régulièrement par les enseignant-es, elles sont complémentaires et indissociables de ce qui est étudié. »

« Faire histoire » des expériences vécues

La tâche (ce qu'on demande à l'élève de faire) comme la répétition sont des facteurs déterminants de la transformation de l'activité corporelle, mais elles ne peuvent se substituer complètement à la prise en charge par l'élève des problèmes tactico-technique que lui pose le jeu. Revenir sur l'expérience passée pour la reprendre est un autre usage didactique du temps. Le mélange de fonction « replay » et de fonction « loupe » ouvre à une activité réflexive propice au travail du problème. Cette démarche amène à examiner des événements significatifs du jeu, s'appuyer sur des traces, un indice, des circonstances qui permettent le questionnement critique

où ils peuvent reprendre la main sur leurs tentatives et l'usage qu'ils font du jeu. Au-delà de la mise en place d'un jeu de question-réponse, la démarche structure le temps pour une construction critique des moyens et des circonstances qui dessinent des réponses efficaces et partagées : des « tactico-techniques ». Ce processus articule l'exploration des limites, des tentatives en acte, des hypothèses, de mise en débats de principes ou de normes. La critique est alors l'activité polémique qui participe à l'apprentissage. Elle se déroule

dans un jeu de contraintes et de ressources entre le sujet et l'objet de son activité, mais également dans un cadre social, avec soi et avec les autres. Entre rétrospection et prospection, il y a dans cette démarche une autre approche didactique du temps, car le travail des problèmes ne se joue pas dans l'insight ni dans l'eureka. La durée et les échanges avec le groupe sont aussi nécessaires à leur reconstruction.

Les trois fonctions évoquées schématiquement dans les paragraphes précédents sont mobilisées régulièrement par les

enseignant-es, elles sont complémentaires et indissociables de ce qui est étudié. Ces trois catégories nourrissent la réflexion didactique pour penser l'organisation temporelle de l'étude du point de vue de l'apprentissage et de l'accès à la culture. L'air du temps de nos élèves est au zapping et à la multiplication des expériences éphémères, les pistes évoquées sont des repères pour discuter des possibilités de ne pas y céder. ♦ B. Lebouvier

1. Y. Chevallard, La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La Pensée Sauvage, 1991.