



Enseigner le tennis selon une approche constructiviste

Javier Courel and Bernardino J. Sánchez-Alcaraz (ESP)

ITF Coaching and Sport Science Review 2017; 71 (25): 25-28

RESUMEN

Le présent article a pour objet de mettre en avant l'intérêt de recourir à un modèle constructiviste pour enseigner le tennis, en concevant des tâches et des exercices qui favorisent un apprentissage combiné de la technique et de la tactique. Les avantages et les principes pédagogiques de ce modèle sont les suivants : (1) une organisation des tâches selon un niveau de difficulté croissant, (2) un apprentissage moteur général et spécifique, (3) un enseignement significatif, (4) un transfert des acquis vers les situations de jeu réelles et (5) une adaptation aux caractéristiques, aux aspirations et aux centres d'intérêt de l'élève.

Palabras clave: *méthodologie, modèle d'enseignement, conception de tâches*

Recibido: 18 Sep 2016

Aceptado: 16 Feb 2017

Autor correspondiente:

Javier Courel

Correo electrónico:

ninosam@hotmail.com

INTRODUCTION

Traditionnellement, l'enseignement du tennis s'articule autour du perfectionnement technique au moyen de modèles de conductivité, dans le cadre desquels le joueur devient un objet passif, qui enregistre de manière mécanique l'information qu'on lui communique (Contreras, 1998). Ainsi, l'apprentissage repose sur la répétition analytique des frappes, lesquelles sont ensuite mises en pratique dans un contexte de simulation de la compétition (Sánchez, 2003). Selon la proposition énoncée par Sánchez- Bañuelos (1986), ces compétences sont, dans un premier temps, divisées en plusieurs composantes simples que les élèves vont progressivement assimiler jusqu'à être en mesure de réaliser le mouvement technique au complet. Enfin, ces compétences sont intégrées dans des situations de jeu réelles, ce qui marque le début de l'apprentissage tactique.

Le système traditionnel d'entraînement tennistique constitue une parfaite illustration de ce modèle d'enseignement : armé de paniers de balles, l'entraîneur lance des balles en direction de son joueur et lui demande de reproduire mécaniquement un ou plusieurs mouvements techniques.

Au fil du temps, ces modèles techniques ont fait l'objet de critiques, car ils font abstraction de certains aspects essentiels comme la tactique, la créativité, l'autonomie du joueur ou l'aptitude à la résolution de problèmes, sans compter qu'ils peuvent finir par devenir monotones et rébarbatifs (Devís et Sánchez, 1996). De nouvelles méthodes ont alors fait leur apparition en se fondant sur la théorie de l'enseignement des disciplines sportives par la compréhension (Bunker et Thorpe, 1982), qui consiste à orienter l'enseignement de la tactique vers la technique (c'est-à-dire du « savoir quoi faire » au « savoir comment faire ») en vue de favoriser la compréhension des principes du jeu pour faciliter l'exécution mécanique des gestes techniques. De cette façon, le joueur bénéficie d'un enseignement contextuel des compétences techniques (Arnold, 1991 ; Famose, 1992) qui lui permet d'associer l'exécution de ces compétences à la prise de décisions en fonction des situations de jeu (quel geste technique exécuter, où et comment l'exécuter). Dans cette optique, l'entraîneur présentera des situations de jeu générales – en modifiant les systèmes de décompte des points, l'espace, le temps, le nombre de joueurs, etc. – qui placeront le joueur dans un environnement d'entraînement où il aura l'occasion d'explorer

librement les solutions à sa disposition. Dans ce type d'apprentissage, l'entraîneur agit comme un médiateur dont le rôle consiste à guider le joueur pour l'aider à mener à bien la tâche qu'il a à accomplir. Ce type d'entraînement se distingue par un certain degré d'incertitude et de variabilité, qui contraint l'élève à adapter son comportement à chaque instant, ce qui favorise le transfert des acquis dans l'environnement de compétition.

Par exemple, si le but est d'enseigner le coup droit à un débutant, il est possible de proposer un exercice global de type « un contre un » dans un espace limité où l'élève peut seulement frapper des coups droits.

Une telle approche pourrait à son tour être critiquée, car elle relègue au second plan la maîtrise de l'exécution technique, qui représente pourtant un aspect essentiel au tennis. Mais en réalité, loin d'ignorer l'importance de cette composante, une telle approche intégrerait le travail technique, soit pour permettre à l'élève de perfectionner son exécution des gestes techniques et d'être encore plus performant dans l'environnement de jeu (Griffin, Mitchell et Oslin, 1997), soit pour l'aider lorsque la tâche à accomplir est tellement difficile qu'il ne parvient pas à la réaliser.

Par exemple, à l'issue de l'exercice précédent consacré au coup droit, il serait judicieux de discuter avec le joueur des aspects qu'il aimerait perfectionner afin d'optimiser l'exécution de ses coups. Il faudrait ensuite axer l'entraînement sur ces aspects en particulier avant de finalement proposer une situation de jeu globale qui soit propice au transfert des acquis.

AVANTAGES DE L'ENSEIGNEMENT SELON UN MODÈLE CONSTRUCTIVISTE

Il est important de mentionner les avantages potentiels d'un modèle complet et constructiviste, qui favorise le développement d'athlètes qui sont mieux préparés et en meilleure condition physique pour faire face à des adversaires de haut niveau. Ce constat se fonde sur les conclusions d'études portant sur les caractéristiques qui distinguent les athlètes de haut niveau des athlètes de niveau inférieur (Baker, Côté et Abernethy, 2003 ; Castejón, 2003 ; Raab, Masters et Maxwell, 2005). Entre autres, ces études ont permis de démontrer que les athlètes d'élite partagent les caractéristiques suivantes :

- une connaissance plus approfondie du sport ;
- une plus grande aptitude à la prise de décisions dans des conditions de jeu réelles (capacité à se décider et à agir plus rapidement et avec un plus grand taux de réussite) ;
- une plus grande faculté à percevoir le jeu et à reconnaître les schémas de jeu, ce qui leur permet de mieux anticiper les intentions de leurs adversaires ;
- une plus grande capacité d'adaptation face aux différentes situations de jeu ;
- une créativité plus importante et un éventail plus large de ressources sur les plans technique et tactique ;
- une plus grande maîtrise technique et une plus grande variabilité des mouvements.

PRINCIPES PÉDAGOGIQUES APPLICABLES À LA CONCEPTION DE TÂCHES POUR L'ENSEIGNEMENT DU TENNIS

L'un des plus grands défis que pose le modèle complet réside dans la planification et la structuration des tâches durant les séances d'entraînement. Pour relever ce défi, non seulement est-il nécessaire de connaître son sport sur le bout des doigts (règles, considérations techniques et tactiques, exigences physiques de la compétition, indicateurs de performance, etc.), mais encore faut-il disposer des ressources méthodologiques requises pour exploiter au maximum chaque tâche, et par là même faciliter le processus enseignement-apprentissage. D'après les recherches menées par Cárdenas (2005) et Contreras (1998), nous pouvons distinguer cinq principes pédagogiques fondamentaux pour la conception des tâches.

1. Organisation des tâches selon un niveau de difficulté croissant.

Il est logique de penser que le fait de planifier le contenu de l'enseignement de manière progressive, des tâches les plus simples vers les tâches les plus complexes, permettra d'optimiser l'apprentissage (Álvarez et Del Río, 1999 ; Famose, 1992). Selon Ruiz Pérez (1995, p. 135), nous pouvons partir du principe que « le joueur est constamment à la recherche de solutions aux problèmes qui se présentent à lui » ; ainsi, la tâche qu'on lui demande d'effectuer doit constituer un défi à surmonter, c'est-à-dire que son degré de difficulté doit être légèrement plus élevé que ce que l'élève est déjà en mesure d'accomplir afin de favoriser l'autonomie dans la résolution des problèmes (Castejón et López Ros, 1997). En se plaçant sous l'angle de la célèbre théorie de l'état psychologique optimal ou « flow » de Csikszentmihalyi (1990), le défi que représente la tâche doit être directement lié aux compétences du joueur (figure 1). Par conséquent, les situations qu'on présente doivent être suffisamment complexes pour constituer un défi de nature à susciter l'intérêt et la motivation du joueur, de sorte que ce dernier s'investisse pleinement dans la tâche à accomplir. Il convient en revanche d'éviter les exercices extrêmement simples ou monotones, car le joueur peut finir par s'ennuyer ou par perdre de son enthousiasme ; il ne faut pas non plus proposer des exercices trop ambitieux, car ils sont susceptibles de créer un sentiment d'anxiété et de frustration.

Figure 1. Équilibre optimal (flow) entre le degré de défi posé par la tâche et le niveau de compétences de l'élève (Csikszentmihalyi, 1990).

Dans une volonté de classer les tâches selon leur degré de difficulté, trois grandes dimensions ont été définies en mettant l'accent sur la complexité du processus décisionnel auquel le joueur est exposé (tableau 1). À cet égard, les étapes initiales de l'enseignement doivent proposer des situations qui font intervenir moins de stimuli et qui exigent moins de précision ou moins d'actions à coordonner afin d'amener l'élève à progresser peu à peu vers des situations plus complexes. De la

même manière, Durand (1988) évoque la nécessité de réduire le nombre de cibles à atteindre ainsi que la quantité d'informations ou de rétroaction communiquées à l'élève lors des phases initiales de son apprentissage, et ce, afin d'éviter qu'il ne sente submergé.

Aux premiers stades de l'enseignement, les tâches doivent s'articuler autour d'objectifs clairs et faciles à atteindre que l'élève saisit rapidement (par exemple, renvoyer la balle de l'autre côté du terrain en la faisant passer par-dessus le filet, jouer des coups profonds pour maintenir l'adversaire en fond de court ou couvrir le centre du terrain). Il convient également de créer un environnement d'entraînement propice à la réussite de l'élève, par exemple en réduisant la vitesse à l'aide de balles à faible pression, en limitant l'espace pour faciliter le renvoi de la balle ou en définissant des cibles plus larges qui soient plus faciles à atteindre.

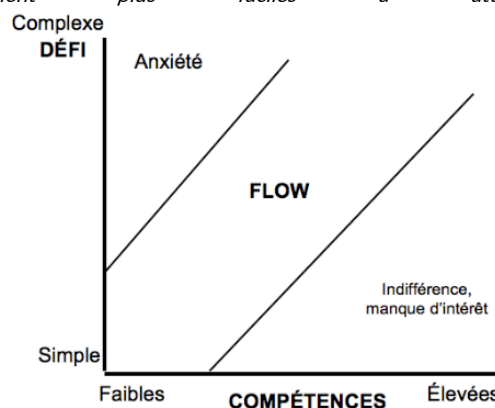


Figure 1. Équilibre optimal (flow) entre le degré de défi posé par la tâche et le niveau de compétences de l'élève (Csikszentmihalyi, 1990).

2. Apprentissage moteur général et spécifique.

L'aspect moteur constitue un pilier de la pratique sportive (Oña, Martínez, Moreno et Ruiz, 1999). Dans le tennis, les habiletés motrices prédominantes sont la frappe, le déplacement, la rotation et le saut. Il faut néanmoins souligner l'importance du travail de la coordination et des aptitudes perceptivo-motrices pour réussir à s'adapter à la variabilité des conditions de jeu propre aux sports de raquette.

3. Enseignement significatif.

Il est important que le joueur comprenne la finalité de ce qu'il apprend (López Ros, 2010 ; Castejón et López Ros, 2002). De cette façon, il est à même de saisir toute l'essence du jeu (logique interne), ce qui stimule la prise de décisions par la recherche de réponses personnelles face à la répétition de stéréotypes moteurs ; au bout du compte, une telle approche favorise le développement d'un esprit créatif (Cárdenas, 2005). En résumé, le joueur peut commencer à trouver des réponses à ces questions : « Pourquoi faut-il que je fasse cet exercice ? À quoi sert-il ? » Dans cette perspective, il est nécessaire que les différentes composantes de l'entraînement et leurs séquences soient cohérentes et suivent un ordre logique, de sorte qu'elles soient fonctionnelles et qu'elles puissent être mises en contexte (López Ros, 2010). Les tâches à accomplir doivent par conséquent comprendre le plus grand nombre possible de composantes pour garantir l'implication cognitive du joueur pendant l'entraînement et lui donner l'occasion d'expérimenter librement et de trouver ses propres solutions aux situations de jeu qui lui sont présentées. À l'inverse, une approche consistant à proposer des tâches fondées sur la répétition analytique, sans tenir compte de conditions de jeu

réelles ni favoriser l'implication cognitive du joueur, n'est aucunement propice à un apprentissage significatif (Iglesias, Cárdenas et Alarcón, 2007).

Imaginons par exemple que l'on cherche à travailler la régularité. Il serait alors possible de proposer un exercice de type « un contre un » ou « deux contre deux » en ne commençant à compter les points qu'à partir du moment où les joueurs ont échangé un nombre donné de balles. Un autre exercice complexe pourrait consister à travailler la direction des frappes ou les changements de rythme en proposant une situation de type « deux contre deux » où les joueurs n'auraient pas le droit de frapper plus de deux fois d'affilée dans la même direction (long de ligne ou croisé).

Complexité décisionnelle					
N° de décisions correctes	Aucune	Peu	Quelques-unes	Plusieurs	Beaucoup
N° d'autres décisions possibles	Aucune	Peu	Quelques-unes	Plusieurs	Beaucoup
Vitesse de la prise de décision	Sans objet	Très lente	Lente	Rapide	Très rapide
Séquence de décisions	Une décision	Deux	Trois	Quatre	Cinq
Caractéristiques perceptives					
No. of necessary stimuli	Aucune	Peu	Quelques-unes	Plusieurs	Beaucoup
No. of present stimuli	None	Little	Some	Various	Many
Durée des stimuli	Plus de 20 s	Plus de 10 s	Plus de 5 s	Plus de 2 s	Moins de 2 s
Intensité des stimuli	Très élevée	Élevée	Modérée	Faible	Très faible
Clarté des stimuli corrects	Très évidents	Évidents	Clarté modérée	Différence subtile	Différence très subtile
Caractéristiques motrices					
N° d'actions musculaires	1-2	3-4	5-6	7-8	9 ou plus
N° d'actions de coordination	Minimum	Très peu	Quelques-unes	Plusieurs	Beaucoup
Niveau de précision et de stabilité requis	Aucun	Minimal	Faible	Grand	Extrême
Motricité fine requise	Aucune	Minimal	Faible	Grand	Extrême
Degré de difficulté	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé

Tableau 1. Estimant la complexité de la tâche, Landers & Butcher. Pris et adaptés de Famose (1992, p.146).

4. Transfert des acquis vers les situations de jeu réelles.

Dans le prolongement de ce que nous venons de mentionner, il est essentiel que l'entraînement reflète la compétition par le biais de situations globales (Bunker et Thorpe, 1982 ; Devís, 1992). Pour y parvenir, l'entraîneur doit proposer des tâches fondées sur l'opposition ou la coopération, qui comprennent des composantes tactiques et techniques tenant compte des exigences physiques de la compétition. Ainsi, le joueur s'exercera et prendra des décisions dans un contexte semblable à la compétition, ce qui garantira un meilleur transfert des acquis.

Par exemple, si l'objectif consiste à améliorer la puissance et la direction du service, on peut proposer une situation de type « un contre un » ou « deux contre deux », où le joueur au service a le droit à trois tentatives. Le joueur pourra ainsi prendre plus de risques et effectuer plus de services. De plus, chaque point remporté directement au service rapportera le double des points.

5. Adaptation aux caractéristiques, aux aspirations et aux centres d'intérêt de l'élève.

Lorsqu'on conçoit une séance d'entraînement, l'un des aspects les plus importants est sans doute de créer des exercices motivants pour le joueur. Pour y parvenir, l'entraîneur doit sélectionner avec soin les composantes et les objectifs de chaque tâche, en tenant compte des centres d'intérêt du joueur, mais aussi de son niveau de jeu, de ses caractéristiques et de son degré de maturité (Castejón et López Ros, 1997). Une

bonne approche consiste à procéder à une évaluation, au moyen d'un questionnaire, qui permettra d'en savoir plus sur les centres d'intérêt du joueur avec des questions du type : Quel est ton meilleur coup ? Quel est le coup le plus difficile à réaliser pour toi ? Quels sont les aspects du jeu que tu voudrais améliorer ? De cette manière, le joueur aura le sentiment de participer activement au processus d'apprentissage, ce qui renforcera sa motivation et son envie de s'entraîner.

RÉFÉRENCES

- Álvarez, A., y Del Río, P. (1999). Educación y Desarrollo: La teoría de Vygotsky. La Zona de Desarrollo Próximo en Desarrollo Psicológico y Educación. 11a-reimpresión, España.
- Arnold, P.J. (1991). Educación física, movimiento y currículum. Morata. Madrid.
- Baker, J., Côté, J., y Abernethy, B. (2003) Learning from the experts: practice activities of expert decision makers in sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 3, 342-347 <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609101>
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Cárdenas, D. (2005). Fundamentos de las habilidades de los deportes de equipo: baloncesto. Granada: Servicio de Copias de la FCCAFD.
- Castejón, F.J. (2003) A vueltas con los expertos y los novatos en el deporte: lo que no hacen, lo que pueden hacer y lo que hacen. En Castejón, F.J. (Coord.) *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen
- Castejón, F.J., y López Ros, V. (1997). *Iniciación deportiva*. En F. J. Castejón Oliva (coord.), *Manual del Maestro Especialista en Educación Física* (pp. 137-172). Madrid: Pila Teleña.
- Castejón, F.J., y López Ros, V. (2002) Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 42-55.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper-Row.
- Devís, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En Devís, J. y Peiró C. *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, 141-159. Barcelona:Inde.
- Devís, J., y Sánchez Gómez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En Juan Antonio Moreno Murcia y Pedro Rodríguez (Comps.) *Aprendizaje Deportivo*. University of Murcia. Murcia, 159-181.
- Durand, M. (1988). *El niño y el deporte*. Barcelona: Paidós-MEC;
- Famose, J.P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.
- Griffin, L., Mitchell, S.A., y Oslin, J.L. (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- López Ros, V. (2010) Perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza del deporte. En Castejón, F.J. (coord.) *Deporte y enseñanza comprensiva*. Sevilla: Wanceulen.

- Oña, A., Martínez, M., Moreno, F., y Ruiz, L.M. (1999). Control y aprendizaje motor. Madrid: Síntesis.
- Raab, M., Masters, R., y Maxwell, J. (2005) Improving the «how» and «what» decisions of elite table tennis players. *Human Movement Science*, 24, 326-344. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2005.06.004>
- Ruiz Pérez, L.M. (1994). Deporte y aprendizaje. Madrid: Gymnos
- Sánchez, R. (2003). El modelo comprensivo y la enseñanza de las habilidades técnicas: ¿Dónde es necesario el debate? Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física. El pensamiento del profesor [CD-ROM], 18-20 de septiembre, Puerto de la Cruz, Tenerife: Universidad de la Laguna.

CONTENIDO ITF ACADEMY RECOMENDADO (HAZ CLICK ABAJO)



Derechos de Autor (c) Javier Courel et Bernardino J. Sánchez-Alcaraz

2017



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir –copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato– y Adaptar el documento –remezclar, transformar y crear a partir del material– para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)