



HAL
open science

La dyspraxie dans l'enseignement du tennis inclusif à l'école

Karim Boutchich

► **To cite this version:**

| Karim Boutchich. La dyspraxie dans l'enseignement du tennis inclusif à l'école. 2024. hal-04497518

HAL Id: hal-04497518

<https://hal.science/hal-04497518>

Preprint submitted on 10 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Boutchich Karim

**Docteur en sciences de l'éducation
Chercheur associé au Cerlis
Université Paris Sorbonne**

La dyspraxie dans l'enseignement du tennis inclusif à l'école

Né du partenariat des fédérations françaises de sport adapté et de tennis, le tennis adapté a pour objectif de permettre aux personnes en situation de handicap mental de pratiquer le tennis. Il est question d'adapter les modalités de pratique en fonction de la spécificité du handicap. J'étudie, dans cet article, l'enseignement du tennis destiné à des élèves dyspraxiques, en analysant la dyspraxie, son impact sur l'apprentissage, la pédagogie à mettre en œuvre et les enjeux de la pratique du tennis pour ces élèves.

La dyspraxie et ses symptômes

La définition communément admise de la dyspraxie est la suivante : c'est une difficulté à effectuer des mouvements coordonnés, en dehors de toute lésion organique. Le dyspraxique réalise des gestes maladroits et apprend difficilement les gestes nouveaux. Il peine à s'orienter dans l'espace. C'est une perturbation de la capacité à effectuer certains gestes et activités volontaires (praxis). Elle provoque un trouble d'apprentissage résultant d'un dysfonctionnement dans la zone cérébrale qui commande la motricité. Les gestes d'une personne dyspraxique sont lents. Elle a également des troubles neuro-visuels qui vont rendre difficile le fait de fixer son regard. La manipulation d'objets contribue au renforcement de la motricité manuelle.

Cette définition commune est approfondie par les scientifiques qui font « *le point sur la dyspraxie et sa symptomatologie* »¹. Cette conception montre que « *la dyspraxie perturbe l'action motrice d'un geste intentionnel (...) Elle touche spécifiquement la réalisation gestuelle et le traitement des informations visuospatiales (...) Sur un plan comportemental, la personne dyspraxique est consciente de son échec durant la tâche et dépense beaucoup d'énergie pour tenter d'aboutir ou de compenser son trouble, ce qui génère une certaine fatigabilité et une lenteur anormale (...) IL existe une perturbation psychoaffective avec perte importante de l'estime de soi (...) L'enfant dyspraxique a tendance à s'isoler des autres en récréation, lors des jeux collectifs car il ne veut pas apparaître malhabile (...) La dyspraxie engendre des troubles des*

¹ Vaivre-Douret, L. (2008). « *Le point sur la dyspraxie développementale : symptomatologie et prise en charge* ».

apprentissages, induisant une dévalorisation de soi vers une spirale de l'échec et d'éventuels troubles du comportement réactionnel » (Vaivre-Douret, 2008).

Impact de la dyspraxie sur l'apprentissage

Le tennis est une activité sportive mobilisant des qualités affectives, émotionnelles, cognitives, perceptivo-motrices et relationnelles. Sa pratique nécessite une maîtrise de ses émotions, un équilibre socio-affectif, des capacités intentionnelles, attentionnelles et énergétiques, un traitement d'informations spatio-temporelles sollicitant la perception visuelle et une faculté à coordonner et à synchroniser des actions motrices.

Afin d'appréhender l'impact de la dyspraxie sur l'apprentissage du tennis, j'ai observé in situ des élèves dyspraxiques pendant des leçons de tennis, activité que j'enseigne dans le cadre des cours d'éducation physique à l'école.

J'ai observé ces élèves en m'inspirant de la théorie proposée par Henri Wallon² qui distingue le pôle affectif, relationnel, cognitif et moteur. Les résultats de cette recherche m'ont permis d'appréhender les caractéristiques des élèves dyspraxiques et les obstacles qu'ils rencontrent lorsqu'ils apprennent le tennis

Sur le pôle affectif, l'élève dyspraxique est affecté. La prise de conscience de son handicap agit sur ses affects. Il éprouve la sensation d'être amoindri. Cette perception provoque des conséquences négatives sur l'image de soi, la motivation et le sentiment d'efficacité. Sur le terrain de tennis, il est inhibé. Il exprime le fait de se considérer comme étant incapable de réussir. Il déclare parfois son impuissance en s'auto-évaluant de manière très négative. « *Je suis nul* ». Ce jugement est attribué à des facteurs intrinsèques et non extrinsèques. Il ne dit pas « *Je suis nul au tennis* ». Il laisse entendre, au travers de cette expression « *je suis nul* » qu'il attribue son échec, non pas à l'activité et aux obstacles objectifs qu'elle pose à tout débutant, mais à sa propre personne qu'il qualifie comme étant sans intérêt. Ici, la dyspraxie et le trouble qu'elle engendre sur la confiance, entraîne une dévalorisation de soi qui hypothèque les chances de l'élève d'entrer dans un processus d'apprentissage.

Sur le pôle relationnel, la relation est vécue dans la comparaison, la norme et la différence. Elle se traduit par une difficulté à se sentir comme les autres. Il peut y avoir une auto-exclusion, une volonté de se mettre à part, de ne pas vouloir être dans un groupe pour éviter toute stigmatisation. Ce sentiment est exacerbé au tennis dans la mesure où c'est une activité duale opposant, de façon binaire, deux adversaires ayant pour objectif de vaincre l'autre. L'issue du match distingue un vainqueur et un perdant. Cette relation frontale, ne laissant que très peu de place à la coopération, accroît la sensation d'être évalué en permanence. Le score annoncé à chaque point en atteste. Le joueur est informé en continu de l'écart, comptabilisé en nombre de points, qui le sépare de son adversaire. L'expression « *il se mesure à tel ou tel joueur* » révèle la dimension performative, compétitive et comparative du tennis. Ces données

² Wallon, H. (1925). *Stades et troubles psychomoteur et mental chez l'enfant*.

psychosociologiques sont à prendre en compte chez l'élève dyspraxique qui apprend le tennis. En effet, il ne peut entrer dans un processus d'apprentissage sans avoir, au préalable, vaincu ses propres inhibitions liées à la peur du jugement d'autrui. On observe chez l'élève dyspraxique, non seulement une peur de jouer contre l'autre mais également une peur de jouer avec l'autre. Une attitude observée est que l'élève dyspraxique s'isole pour aller jouer seul contre un mur, fuyant à la fois le regard de ses camarades et celui de son professeur. Dans ce cas, la relation provoque l'inhibition.

Sur le pôle cognitif, la dyspraxie est définie³ comme un trouble d'organisation de la pensée affectant l'acquisition de savoirs qui s'explique par des difficultés qu'aurait le cerveau d'orchestrer, de planifier, d'intégrer et de mettre en relation des informations pour accomplir des tâches. « *Les observations les plus courantes chez les enfants qui présentent une dyspraxie sont : le retard dans les apprentissages moteurs fondamentaux (lancer ou attraper une balle par exemple), des comportements maladroits, des troubles de la mémoire. L'enfant n'arrive pas à saisir les concepts, il fait beaucoup d'efforts mais avec peu de succès (...) L'enfant rencontre des difficultés dans les processus de pensée liées à une altération ou manque de maturation des structures cognitives, des troubles de la mémoire, des stratégies compensatoires inadaptées et des troubles de l'exécutif (organisation et planification)* ». Au tennis, cela se traduit par des difficultés dans l'organisation motrice, de la lecture de trajectoire arrivante à la frappe de balle en passant par le déplacement. On observe chez l'élève dyspraxique, au cours de ces étapes, un déplacement tardif qui ne s'effectue qu'à partir du moment où la balle arrive dans son espace proche et une frappe réactive comme pour se débarrasser de la balle. Dans certains cas, le déplacement est inexistant, la posture statique, et l'élève regarde la balle passer sans bouger.

Sur le pôle moteur, l'élève dyspraxique éprouve, en tennis, des difficultés dans la prise d'information, le déplacement, la position de frappe, la frappe de balle et la production de trajectoires. La prise d'information de la trajectoire de balle est tardive (centration visuelle sur le rebond de la balle lorsqu'elle arrive dans espace proximal) ; le déplacement est inexistant ou alors il est réalisé sans dissociation corporelle ; la frappe est réalisée en déséquilibre ; la trajectoire produite est aléatoire. Plus précisément, on observe que l'élève dyspraxique suit la balle des yeux, centration visuelle sur le rebond. L'absence de déplacement et de dissociation segmentaire entraîne des mouvements indifférenciés et une frappe explosive. Le problème relève d'une difficulté double dans la mesure où « *la dyspraxie idéomotrice gêne la planification du mouvement et la dyspraxie visuospatiale gêne la programmation du mouvement pour les informations spatio-temporelles* » (Vaivre-Dourey, 2008).

Une démarche pédagogique adaptée

Du point de vue de l'aménagement du milieu, l'espace de jeu doit être structuré par l'enseignant de manière à faciliter la prise d'informations et la construction, par l'élève, de repères stables et observables. Le but est de permettre à l'élève de repérer très

³ Centre d'éducation et thérapie cognitive de Genève. Education-cognitive.ch

clairement les limites du terrain (privilégier un petit terrain) délimité par des plots de couleurs bien visibles, des petites raquettes, des balles en mousse, autant de variables facilitant le contact balle/raquette. Il est préférable de réduire le terrain en longueur pour favoriser la proximité avec le partenaire de jeu. Le filet n'est pas indispensable car il constitue un obstacle supplémentaire pouvant placer l'élève en situation d'échec.

Les variables didactiques doivent être utilisées pour diminuer les incertitudes. En ce sens, lorsque les élèves ne parviennent pas à échanger, il est opportun de réduire la distance entre joueurs ou d'autoriser le jeu sans tenir compte des rebonds. L'objectif est de placer l'élève en situation de réussite en lui proposant des situations d'apprentissage dont la difficulté est progressive. Ces aménagements sont destinés à donner du temps à l'élève pour qu'il puisse organiser sa motricité.

De plus, la verbalisation joue un rôle important pour amener l'élève à comprendre les causes de ses difficultés. Il s'agit de permettre à celui-ci de s'exprimer, de donner son avis, d'être écouté, compris, et d'être en mesure d'exprimer ses préoccupations. En effet, le simple fait d'accorder à l'élève une libre parole suffit parfois à l'enseignant pour prendre conscience des difficultés et d'adapter son enseignement en conséquence. Les encouragements sont à valoriser parce qu'ils favorisent l'estime de soi, déclencheur d'une motivation pour l'activité physique et d'un sentiment d'efficacité⁴.

Les contenus d'enseignement proposés doivent permettre à l'élève de se distancer de son vécu de personne en situation de handicap. Il s'agit de l'amener à prendre du recul par rapport à sa déficience, à lui faire acquérir la sensation d'être en capacité, à lui faire prendre conscience de ses qualités, à développer une image positive de soi, à le motiver pour l'activité et à l'accompagner vers un sentiment de compétence. L'apprentissage du tennis permet ainsi à l'élève de se construire des repères sur soi, sur la trajectoire de balle, sur son partenaire de jeu, sur la cible à atteindre, autant de données topographiques lui offrant la sensation d'acquérir un pouvoir d'agir. Il convient de créer les conditions permettant à l'élève de prendre conscience de ses progrès, en lui proposant des exercices faciles, le conduisant d'emblée vers la réussite, vers la prise de conscience de cette réussite et, avec le temps et la répétition, vers un sentiment de capacité, de compétence et d'efficacité.

Les consignes de réalisation doivent être claires, précises et explicites et aménager le milieu pour que l'élève comprenne précisément ce que l'enseignant attend de lui. Il s'avère pertinent d'évaluer l'élève en valorisant ses actions positives et en accordant la priorité à ses points forts. Il s'agit de privilégier les feedbacks positifs et de s'assurer que l'élève ait bien compris ce qu'il a réussi, avant de passer à l'étape suivante qui est celle de lui faire comprendre les moyens qu'il a mis en œuvre pour réussir. Les variables didactiques, comme la possibilité de frapper la balle après deux ou trois rebonds, et donc d'adapter les règles du jeu imposant la frappe après un rebond, sont ici mises en place pour permettre à l'élève de se donner le temps d'agir et de penser

⁴ Boutchich, K. (2022). L'estime de soi au tennis. *Tennis, cultures et sociétés*.
<https://tennisculturessocietes.wordpress.com/2022/08/03/lestime-de-soi-au-tennis/>

son action après-coup. Il augmente ainsi sa faculté d'agir et de penser son action tout en mobilisant et en développant son pouvoir réflexif et moteur.

Le collectif joue également un rôle fondamental dans l'apprentissage du tennis destiné aux élèves dyspraxiques. Il est préférable de privilégier l'inclusion, la coopération, le partenariat, le tutorat, l'entraide, le travail en binôme et la mixité (jouer ensemble et non jouer contre). À l'inverse, la confrontation, l'adversité, la compétition peuvent accentuer chez l'élève dyspraxique le stress, l'angoisse et un sentiment d'incompétence. Il est également judicieux de s'arrêter sur la réussite, la verbaliser, le faire savoir aux autres élèves. Gratifiante, cette reconnaissance favorise le déplacement du regard des uns et des autres, l'élève en situation de handicap prenant conscience, en même temps que son entourage, de ses qualités. En retour, cette démarche donne l'envie à l'élève de poursuivre des efforts. IL convient de placer l'élève dans des situations favorisant le « jouer avec ». L'opposition est à éviter dans la mesure où elle débouche inéluctablement sur un verdict exacerbant les différences. Le match, dont l'issue se traduit par l'annonce d'un gagnant et d'un perdant, est une modalité de pratique pouvant être perçue par l'élève déficient comme une épreuve traumatisante. il est donc préférable de faire jouer les élèves en binôme avec un objectif commun, comme celui de parvenir à faire, en duo, un maximum d'échanges.

Dédramatiser l'erreur est indispensable pour parvenir à créer des conditions de réussite optimale et un sentiment d'habileté. Ceci permet à l'élève de jouer en étant détendu et relâché, deux conditions favorables à l'aisance motrice et à la continuité des échanges de balle. Pour cela, il convient de placer l'élève dans des situations de jeu réglementées à minima et d'assouplir, dans les limites du possible, les règles du jeu standardisées, pouvant être inhibitrices. Afin de lever toute forme d'inhibition, l'enseignant peut proposer des situations invitant à la spontanéité, facilitant les enchaînements et la continuité des actions. Par exemple, on peut proposer aux élèves, sur un petit terrain, de ne pas tenir compte des rebonds, ce qui laisse la possibilité de jouer les balles à ras du sol, de favoriser les échanges, de minimiser le poids de l'erreur ou de la faute et de promouvoir la réussite individuelle et collective.

Les enjeux d'un enseignement adapté

Pour l'élève dyspraxique, l'apprentissage du tennis lui permet de dépasser ses inhibitions, de prendre confiance en lui, de découvrir qu'il possède des points forts, qu'il peut progresser, qu'il peut se valoriser aux yeux de ses camarades. De plus, la réussite et la prise de conscience de ses capacités peuvent lui permettre de s'accepter tel qu'il est, de s'estimer, de s'apprécier au regard des efforts fournis pour progresser et éprouver du plaisir à jouer avec l'autre, afin de rompre l'isolement et d'exister dans un groupe. Par ailleurs, lorsqu'il apprend le tennis, l'élève dyspraxique est amené à mobiliser ses ressources perceptivo-motrices, à organiser sa motricité dans le temps

et dans l'espace, à solliciter son attention et sa mémoire, autant de qualités susceptibles de développer ses capacités psychomotrices⁵ et socio-motrices⁶.

Pour l'enseignant, les enjeux sont professionnels dans la mesure où l'enseignement, destiné à des élèves en situation de handicap, remet en question les pratiques et conceptions pédagogiques du professeur, ce dernier étant, de fait, confronté à des changements qui ne sont pas sans conséquences sur sa représentation du métier.

Les changements qu'impose l'enseignement du sport qui s'adresse à un élève handicapé sont de deux ordres. Il y a nécessité, pour l'enseignant, de se distancier de la conception mécaniste de l'apprentissage du geste technique d'une part et, d'autre part, d'adopter une approche phénoménologique tenant compte de l'élève dans sa globalité. Le regard de l'enseignant doit « *se détacher de la technique et le savoir-faire pour se concentrer sur l'élève qui les utilise, sur l'être qui se meut* »⁷ et orienter son attention sur « *le mouvement en vue d'assurer le développement intégral de la personne* »⁸ selon une visée, non plus exclusivement éducative, mais rééducative.

Cette (ré)éducation mobilise deux aspects de la motricité : la psychomotricité et la socio-motricité. Ces deux dimensions doivent être indissociablement mobilisées parce que le handicap renvoie à une double dimension, individuelle et collective. La déficience est personnelle mais elle est vécue dans la relation à autrui. Le handicap est étroitement lié au regard que porte la société sur la personne handicapée. Ainsi, les difficultés que rencontre l'élève en situation de handicap sont affectives, relationnelles, cognitives et motrices. En ce sens, et pour accompagner l'élève dyspraxique vers le progrès, l'enseignant est amené à tenir compte de la singularité du sujet dans l'interaction motrice et à proposer des situations socio-motrices impliquant davantage la coopération que l'opposition. Cette option pédagogique remet en question les pratiques enseignantes dans la mesure où il s'agit, pour l'enseignant, de se distancier du modèle performatif et compétitif et de s'intéresser à la production singulière de l'élève en interaction avec son partenaire de jeu.

Boutchich Karim

**Docteur en sciences de l'éducation
Chercheur associé au Cerlis
Université Paris Sorbonne**

⁵ Leboulch, J. (1989). *Sport éducatif. Psycho-cinétique et apprentissage moteur*. Editions ESF.

⁶ Parlebas, P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communications*. PUF.

⁷ Parlebas, P. (1999). *Jeux, Sports et Sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Editions de l'INSEP.

⁸ Leboulch, J. (1966). *L'éducation par le mouvement*. Paris. Les Editions sociales françaises

Bibliographie

Boutchich, K. (2022). L'estime de soi au tennis. *Tennis, cultures et sociétés*.
<https://tennisculturessocietes.wordpress.com/2022/08/03/lestime-de-soi-au-tennis/>

Leboulch, J. (1966). *L'éducation par le mouvement*. Paris. Les Editions sociales françaises

Leboulch, J. (1989). *Sport éducatif. Psycho-cinétique et apprentissage moteur*. Editions ESF.

Parlebas, P. (1999). *Jeux, Sports et Sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Editions de l'INSEP.

Parlebas, P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communications*. PUF.

Vaivre-Douret, L. (2008). « *Le point sur la dyspraxie développementale : symptomatologie et prise en charge* ».

Wallon, H. (1925). *Stades et troubles psychomoteur et mental chez l'enfant*.