

Olivier DIEU - professeur agrégé d'EPS, D.E option « badminton », Docteur en STAPS,  
 Département STAPS de l'Université du Littoral Côte d'Opale, membre du groupe ressource AE.EPS « Plaisir et EPS »  
 Emilie DIEU - professeure certifiée d'EPS, Lycée Edouard Branly, Boulogne-sur-Mer  
 Daniel DIEU - professeur certifié d'EPS HC, Département STAPS de l'Université du Littoral Côte d'Opale  
 Edwige DIEU - professeure certifiée d'EPS HC, Collège Pierre Daunou, Boulogne-sur-Mer

Mots clés : badminton - conation - pédagogie - progrès - hétérogénéité

# Propositions d'un parcours de formation « conatif » en badminton pour « impacter » l'activité adaptative des élèves en EPS

## Une « panne didactique » dans l'enseignement du badminton : quelles propositions ?

Cet article vient prolonger une publication récente dans laquelle nous déplorons une forme de « panne didactique » dans l'enseignement du badminton (Couturier, 2014) qui conduit les enseignants à opter, dans leur pratique pédagogique, pour le « tout animation » ou le « tout enseignement » (Dieu, Llena & Joing, 2020). De manière caricaturale, le « tout animation » consiste à ne proposer que des dispositifs de gestion de l'activité des élèves de type « montante descendante » ou tournoi, afin que la classe « tourne » ; quand le « tout enseignement » consiste à sélectionner un unique objet d'enseignement (souvent exploiter un déséquilibre spatial) afin que l'élève apprenne.

Pour endiguer cette « panne didactique », notre démarche s'appuie sur ce qui nous apparaît être les pistes centrales d'une pédagogie de la mobilisation en EPS : « aborder l'activité en prenant en compte les préoccupations des élèves » (piste 4) et « proposer des contenus en phase avec le niveau d'adaptation des élèves » (piste 7) (Gagnaire & Lavie, 2014). Ces pistes objectivent le principe de consonance socio-conative (Bui-Xuân, 1994) qui consiste à proposer un milieu en adéquation avec les ressources disponibles des élèves. La création de ce milieu « capacitant » (Falzon & Mollo,

2009), dans lequel s'expriment les conations des élèves, prend ici le pas sur le ciblage d'un unique objet d'enseignement pour toute la classe. Notre objectif est donc de compléter nos analyses sur les niveaux de mobilisation en badminton avec des propositions didactiques concrètes adaptées aux prévalences conatives des élèves.

Nos propositions s'ancrent dans une expérience d'une vingtaine d'années de l'enseignement du badminton avec différents publics (collège rural, collège en ZEP, lycéens, joueurs à l'AS, joueurs de club, étudiants SUAPS, étudiants STAPS) qui ont forgé une conviction professionnelle : rien ne sert de vouloir bruler les étapes, il faut partir de ce que sait faire l'élève dans le jeu, partir de son monde de significations pour créer un milieu didactique adapté. Ce milieu capacitant lui permettra d'optimiser ce qu'il sait faire déjà, afin qu'émergent des occasions de faire mieux. Pour décrire ces milieux didactiques nous nous appuyerons sur la qualification des gestes professionnels (Bucheton & Dezutter, 2008) qui distingue ce qui relève du « pilotage » (choix des contenus), de l'« habillage » (mode d'entrée dans l'activité) et de l'« étayage » (guidage des apprentissages).

## 1. Le « néophyte » : aménager le milieu pour « épuiser la structure »

Le « néophyte » est l'élève qui n'a jamais joué au badminton. Il se situe à l'étape « structurale » si l'on se réfère au curriculum conatif. Au plan macroscopique son comportement s'apparente à celui d'un « relanceur » (pour plus de détails, Dieu, 2020, p. 247) car son corps s'engage « en bloc » dans la frappe puisqu'il joue en réaction par rapport au volant. Quand le volant tombe dans son espace proche, il est capable de le repousser généralement par une trajectoire ascendante dans l'axe central. Quand le volant est plus éloigné, c'est le bras qui va au volant, et cela aboutit à une trajectoire non maîtrisée, aléatoire, souvent une faute directe. A cette étape le joueur voit le volant comme un « danger » qu'il doit repousser (loin si possible) dans

le camp adverse, car sa préoccupation est de ne pas « perdre seul » le point. Les décisions didactiques « courantes » pour ce type de profil consistent à privilégier les jeux d'échanges sur les jeux en rupture et réduire la surface de jeu à un demi-terrain en largeur, notamment sous la forme de records d'échanges en face à face. Or ces dispositifs peuvent présenter des limites sur les plans informationnels et conatifs. D'une part, comme ils minorent les déplacements, ils tendent à renforcer la conduite « pot de fleur » du débutant en ne permettant pas le passage d'un corps référent à un corps référé à la trajectoire (Arzel, 1993). D'autre part, comme le but n'est pas de marquer,

ils reposent sur une mauvaise interprétation de la conduite du débutant qui ne joue pas dans l'axe car il recherche l'échange, mais parce que le renvoi de face est sa seule arme du moment pour éviter de « perdre seul ».

**1.1. Pilotage :** pour « proposer des contenus en phase avec le niveau d'adaptation des élèves » (piste 7), à cette étape structurale, il s'agira d'épuiser la logique de renvoi en construisant des dispositifs dans lesquels les joueurs sont mis en demeure non pas de réaliser des records d'échanges, mais bien de s'affronter. En revanche pour gagner, il ne s'agira pas de marquer plus de points que l'adversaire, mais de maintenir le volant en l'air pour en perdre le moins possible (ou d'en faire perdre le moins possible à son équipe). La prévalence structurale du « résistant » pourra alors s'exprimer pleinement. Dans le milieu de pratique, l'élève devra renvoyer plus souvent, plus loin, se mettre en action pour résister et « ne pas perdre seul » (par une faute directe ou un volant raté).

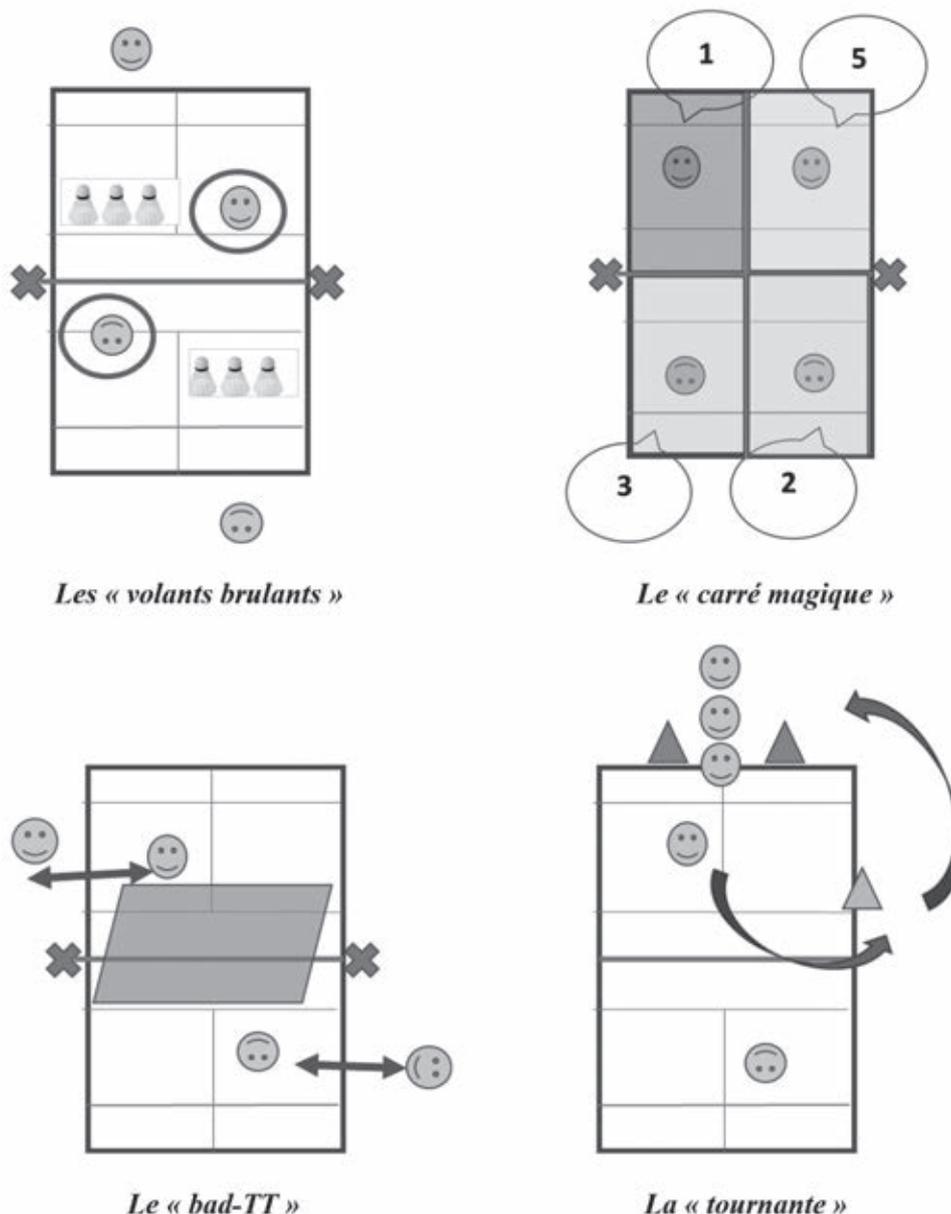
**1.2. Habillage :** on proposera des matchs en condition de renvoi aménagés où le joueur aura davantage une cible à défendre en s'éprouvant physiquement qu'une cible à attaquer en élaborant une tactique. Trois variables didactiques seront majoritairement utilisées à ce niveau : imposer un dépla-

cement (fixer un seul plan de frappe ou imposer une action après la frappe) ; donner du temps pour lire la trajectoire (réduire l'espace ou monter le filet) ; privilégier l'interdépendance positive (jouer pour une équipe semble une condition de l'engagement à ce niveau (Roure & Dieu, in press)).

Les 4 formats présentés dans la figure 1 sont conçus pour épuiser la structure en s'opposant en conditions aménagées :

- Dans le jeu des « volants brulants », le but est de se débarrasser des volants qui sont sur son terrain le plus vite possible ou en un temps donné (pour envoyer, on doit être seul dans le cerceau ; pour renvoyer, on peut être en dehors).
- Dans le jeu du « carré magique », chaque joueur a un capital de 5 points au départ et perd un point à chaque fois qu'un volant tombe dans son carré ou qu'il fait une faute. Le but est de défendre son carré pour finir le dernier.
- Dans le jeu du « bad-TT » (Dieu, 2015), on fait un match en frappes alternées au-dessus d'un sur-filet.
- Dans le jeu de la « tournante », un joueur seul est opposé à une équipe qui a comme contrainte de passer par les portes après chaque frappe

Figure 1- Les formats collectifs pour épuiser la structure



**1.3. Etayage :** à cette étape les feedbacks de l'enseignant (ou du milieu) doivent être affectifs et orientés vers la réussite immédiate dans le renvoi. En effet, pour que la structure s'exprime, le joueur doit avoir confiance dans ses capacités de renvoi. Ainsi l'usage de toute consigne ou artefact permettant de faciliter l'anticipation coïncidence est à privilégier : petite raquette (qui favorise la mise à distance), volant lent (qui amplifie l'effet parachute

et donc la lecture des trajectoires), sur-filet (qui ralentit le rythme du jeu), systématisation du jeu main haute (qui favorise les frappes dans la zone de compatibilité des objets avec le tamis dans le contrôle visuel). Dans ce cadre, aménager le service main basse en autorisant le service en main haute est une option.

## 2. Le « débutant » : aménager le milieu pour « épuiser la fonction »

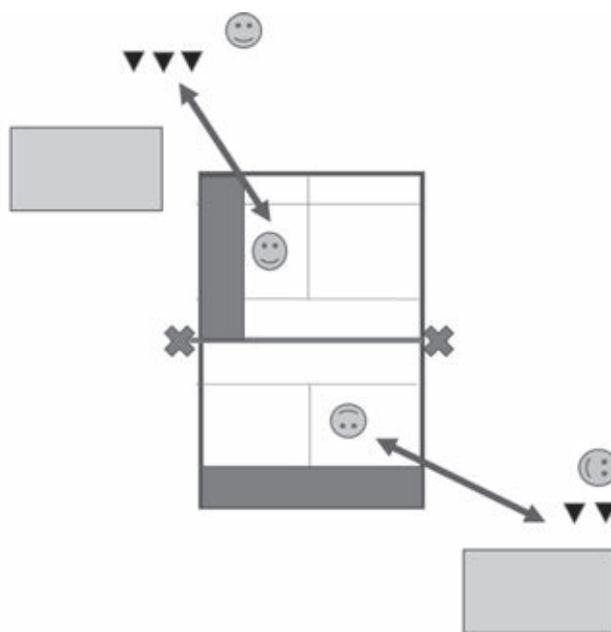
Le « débutant » est l'élève qui a déjà vécu un ou deux cycles de badminton. Il se situe à l'étape fonctionnelle, si on se réfère au curriculum conatif. Au plan macroscopique son comportement s'apparente à celui d'un « placeur » (pour plus de détails, Dieu, 2020, p247) qui cherche à orienter le tamis pour faire bouger son adversaire dans l'espace libre. Contrairement au niveau précédent, deux statuts apparaissent distinctement à cette étape : le dominant qui pousse le volant généralement en latéralité ou en utilisant le mi-long / court ; le dominé qui réalise de longues courses après le volant. A cette étape, le joueur entre dans la logique de l'activité : sa préoccupation est de marquer plus de points que son adversaire qu'il cherche à déstabiliser en exploitant l'espace.

Les décisions didactiques « courantes » pour ce type de profil consistent à privilégier les matchs avec zones bonifiées ou proposer des situations problèmes de déséquilibre spatial. Or ces dispositifs présentent, là encore, des limites au plan informationnel et conatif. D'une part, pour des élèves qui sont davantage sur la rupture immédiate que sur la rupture différée, les « zones » ont tendance à renforcer l'activité de visée (atteindre la zone) plutôt que l'activité stratégique (alterner les zones pour faire bouger l'adversaire). D'autre part, les seconds dispositifs majoritairement centrés sur le service ou la réception sont finalement assez décontextualisés et ne permettent pas un réinvestissement en condition de jeu réel (Dieu, 2015).

**2.1. Pilotage :** pour « proposer des contenus en phase avec le niveau d'adaptation des élèves » (piste 7), à cette étape fonctionnelle, il s'agira d'épuiser la logique d'exploitation du déséquilibre spatial en construisant des dispositifs dans lesquels les joueurs sont mis en demeure de prendre en compte la position de l'adversaire pour gagner : il s'agit donc non pas de viser des zones, mais bien de les libérer. Pour gagner, il ne s'agira pas forcément de marquer plus de points dans l'absolu que l'adversaire, mais de valoriser les points marqués en tenant compte de cette stratégie. La prévalence fonctionnelle du « placeur » pourra alors s'exprimer pleinement. Dans le milieu de pratique, l'élève devra prendre en compte ce qui se passe de l'autre côté du filet, faire des choix avant, pendant et après le jeu, pour marquer le plus de points « stratégiques » possibles (décalage spatial de l'adversaire).

**2.2. Habillage :** on proposera des matchs avec « zone signal » (Leveau, Louis & Sève, 1999), double score (Mascret, 2006 ; Rossi & Mauffrey, 2006) et coaching intéressé (Mascret, 2009). Pour augmenter son ratio points « normaux » / points « stratégiques », le joueur aura davantage une zone à libérer en prenant les bonnes informations qu'une cible à attaquer en produisant une technique. Trois variables didactiques majeures à ce niveau : imposer une objectivation de la stratégie employée (un coach qui valide, un double score en direct) ; centrer le coaching (qui permet une activité réflexive en dehors des contraintes de pression temporelle imposées par le jeu) sur la validation des procédures d'action efficaces ; permettre un choix de zone adapté aux possibilités d'action (choix de zones latérales d'abord puis profondes).

Figure 2 - La « zone signal en score cumulé »



**2.3. Etayage :** à cette étape les feedbacks doivent être orientés vers l'activité fonctionnelle de mise en relation entre score et stratégie spatiale utilisée (type de trajectoire émise et déplacement de l'adversaire), car pour que la fonction s'exprime, elle doit avoir des conditions aménagées pour faire les mises en relation et prendre l'information pour bien décider dans ses capacités de renvoi. Ainsi l'usage de tout artefact permettant de faciliter l'activité décisionnelle est à privilégier, notamment avec un score en direct (les volants positionnés sur le côté du terrain matérialisent les points stratégie permettant à tout moment et pour tout le monde de juger de la pertinence de la stratégie employée). Le coach doit être celui qui valide la stratégie : mon coach-partenaire est derrière le terrain de l'adversaire dans le prolongement de la zone que j'ai choisie. A chaque fois que l'adversaire met un pied dans la zone signal il lève sa raquette, quand il lève sa raquette et que le point est marqué derrière, il valide et attribue la stratégie en plaçant un volant au sol. Cette observation participante, en dehors du jeu, simplifie l'activité décisionnelle. Le débat coach-joueur doit également être cadré sur le plan spatial (zone de débat matérialisée au sol, située à côté des volants retournés qui matérialisent le nombre de « points stratégie » marqués par le joueur observé) et temporel (à 2'30 à la mi-match) pour que les joueurs puissent ensemble faire la mise en relation entre stratégie utilisée et effet sur l'adversaire, pour décider de conserver ou de changer de zone signal. Enfin, contrairement aux fiches traditionnelles, cette connaissance du résultat « en direct » permet à l'enseignant d'agir *in situ* et à tout moment en relançant l'activité réflexive des élèves par des feedbacks interrogatifs : quel est ton score ? Tu n'as marqué que 2 points stratégie, crois-tu que ta zone soit bien choisie ? Que cherches-tu à faire ? Viser la zone ? Déplacer l'adversaire ?

### 3. Le « débrouillé » : aménager le milieu pour « épuiser la technique »

Le « débrouillé » est l'élève qui dispose d'un vécu significatif de badminton. Il se situe à l'étape technique si on se réfère au curriculum conatif. Au plan macroscopique son comportement s'apparente à celui d'un « technicien » (pour davantage de détails, Dieu, 2020, p. 247) qui cherche à s'équilibrer pour gagner en efficacité technique et placer un coup gagnant. Contrairement au niveau précédent, où les techniques d'action sur le volant restent primaires (volants poussés), ici le geste gagne en efficacité : les volants sont frappés (apparition de dégagement, de smash). En revanche ce gain d'efficacité se fait au détriment de la dimension fonctionnelle, car le joueur marque un temps d'arrêt après la frappe, comme s'il « s'admirait en train de réaliser le geste ». Tout se passe comme si le joueur, focalisé sur le coup gagnant, n'envisageait que l'instant T (la rupture immédiate) et non T+1 (la rupture différée). Le geste technique ne s'envisage pas dans un projet tactique comprenant une succession de frappes, si bien que si l'adversaire arrive à défendre, l'attaque « retarde » l'exécutant sur le coup suivant. A cette étape le joueur est dans la logique de l'activité, sa préoccupation est de marquer plus de points que son adversaire qu'il cherche à déstabiliser en réalisant un coup gagnant.

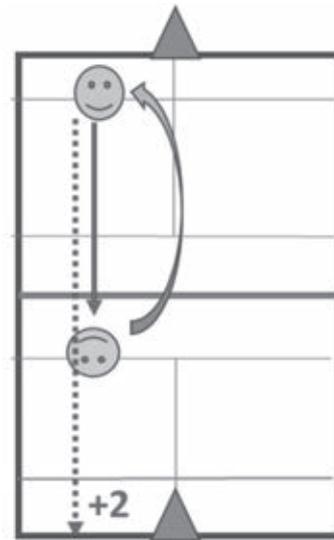
Les décisions didactiques « courantes » pour ce type de profil consistent à privilégier des situations jouées avec aménagements du milieu ou thème en restant dans ce qu'Ubaldi (2006) nomme la « grande boucle », ou proposer des exercices très fermés de répétition du geste en « petite boucle ». Or ces dispositifs peuvent présenter des limites sur les plans biomécaniques et conatifs. D'une part, ils reposent sur l'idée que la technique émergerait *ex nihilo* de l'aménagement du milieu. D'autre part, ils reposent sur l'illusion qu'en EPS, comme en club, des élèves sont *a priori* volontaires pour répéter des techniques décontextualisées du jeu et surtout que des élèves maîtriseraient *de facto* une distribution des volants permettant l'exécution des frappes dans des conditions spatio-temporelles favorables aux acquisitions techniques.

**3.1. Pilotage :** pour « proposer des contenus en phase avec le niveau d'adaptation des élèves » (piste 7), à cette étape technique, il s'agira d'épuiser la logique de réalisation du geste juste, sans pour autant décontextualiser le milieu didactique à outrance. On pourra recourir à des dispositifs dans lesquels les joueurs sont mis en demeure de répéter un geste technique avec un droit à l'erreur pour décider de rompre quand ils le choisissent : il ne s'agit donc non pas de répéter une technique « à vide », mais bien dans l'optique de l'utiliser au moment opportun. Pour gagner, il s'agira certes de marquer plus de points que l'adversaire, mais en minorant le poids des fautes directes et en valorisant les points marqués consécutivement à la réalisation d'un « coup qui fait mal ». La prévalence du « technicien » pourra alors s'exprimer pleinement.

**3.2. Habillage :** Dans le milieu de pratique, l'élève devra prendre en compte ce qui se passe au niveau proprioceptif lors de la phase de frappe en conditions aménagées, et s'appliquer sur la réalisation pour marquer le plus de points possibles à l'aide du coup travaillé (décalage spatial de l'adversaire). Pour construire la règle de paramétrisation du mouvement (Schmidt, 1993), on proposera des matchs de type « routine ouverte » aménagée. Le point

ne sera pas perdu en cas de faute directe dans la première partie de la routine, et on valorisera le masquage des coups (la bonne exécution du coup est attestée par une injonction de finir en 2 coups une fois le choix émis). Cette unique façon de marquer des points induira pour le joueur une conduite qui consiste davantage à masquer et moduler son geste au bon moment qu'à exploiter une zone libre. Trois variables didactiques majeures à ce niveau : stabiliser les rôles sur des séries ; minorer le poids des fautes directes ; diminuer l'incertitude spatiale et temporelle dans la réalisation du geste.

Figure 3- Le « dégagé masqué » en opposition homogène



**3.3. Etayage :** à cette étape les feedbacks doivent être orientés vers l'activité biomécanique d'exécution de la frappe fond de court en main haute (pieds décalés, coude libre, tête de raquette qui vient gratter le dos, main libre équilibratrice, point d'impact au-dessus de la tête, bras tendu à l'impact, la jambe arrière qui repasse devant au moment de la frappe, etc.) mais aussi sur l'activité décisionnelle (« le défenseur se replace-t-il ? reste-t-il au filet ? à quel moment puis-je réaliser mon dégagé ? »). En effet, pour que la technique s'exprime et se perfectionne elle doit bénéficier de conditions aménagées nécessaires à l'acquisition d'habiletés motrices. Ainsi l'usage de tout artefact permettant de faciliter l'activité technique est à privilégier : stabilité spatiale (demi-terrain en largeur et distribution en fond de court) ; stabilité temporelle (imposer un lift en main basse pour favoriser les trajectoires ascendantes et en cloche qui donne du temps) ; droit à l'erreur (à la faute) pour inciter le re-paramétrage du mouvement, la rétroaction et la centration sur des repères internes (sensations, proprioceptions) ; répétition et consistance de la réponse (séries de 5 points en conservant les rôles pour favoriser la rétroaction en série) ; connaissance du résultat (le fait d'imposer de finir en 2 frappes une fois la feinte réalisée) permet de faciliter la rétroaction entre le but (marquer), les procédures (geste bien exécuté/ adversaire non remplacé) et résultat de l'action (« mon geste a fait mal ou pas ! »).

## 4. Le « confirmé » : aménager le milieu pour « épuiser la fonctionnalité temporelle »

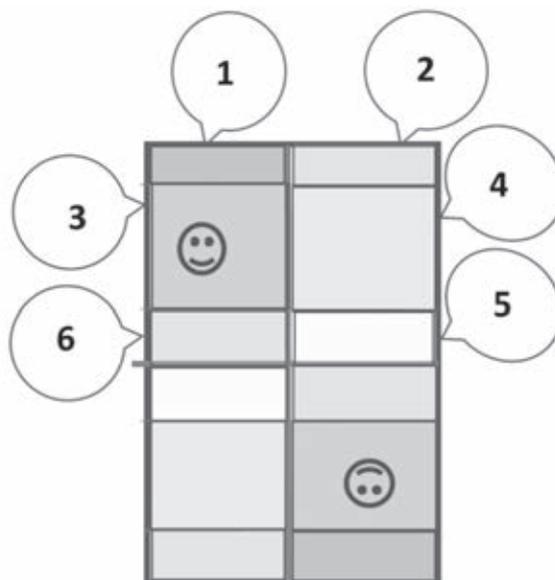
Le « confirmé » est l'élève qui dispose d'un vécu significatif en badminton dans le cadre des cours d'EPS, de l'AS ou du club. Il se situe à l'étape contextuelle si on se réfère au curriculum conatif. Au plan macroscopique son comportement s'apparente à un « tacticien » (pour plus de détails, Dieu, 2020, p. 247) qui cherche à prendre le volant plus tôt (interception) et enchaîner ses coups techniques (attaque de fond de court et suivre pour conclure au filet) afin de prendre du temps sur l'adversaire. Contrairement aux niveaux précédents, où le déséquilibre se joue exclusivement au niveau spatial et où les coups techniques sont joués isolément, l'aspect temporel et l'enchaînement d'une séquence de coups techniques combinés au sein d'un projet technique prévalent. A cette étape les dimensions techniques et fonctionnelles sont investies conjointement : le joueur est pleinement dans la logique de l'activité, sa préoccupation est de marquer plus de points que son adversaire qu'il cherche à déstabiliser en créant de l'espace par la crise de temps (fixation-débordement, feintes...).

Les décisions didactiques « courantes » pour ce type de profil sont les mêmes qu'à l'étape précédente : situations jouées avec zone/thème ou exercices très fermés de répétition du geste. Parfois, ces élèves « spécialistes », jugés trop compétents, sont « dispensés » par le prof lui-même qui ne les utilise que comme aide, coach, assistant, ne s'estimant pas compétent pour enrichir leur motricité. Or les dispositifs précités, quand ils ne sont pas combinés, présentent des limites au plan technico-tactique et conatif. D'une part, les dispositifs techniques n'ont que peu d'intérêt à cette étape car le joueur a déjà un niveau élevé de maîtrise sur les coups de base et en aborder de plus complexes (comme les slices, reverse slices, spin in et out) n'aurait que peu de sens pour les autres élèves, qui se situent, en majorité, à l'étape fonctionnelle. D'autre part les jeux classiques de zones à viser, s'ils peuvent être adaptés pour utiliser l'espace libre, ne le sont plus quand il s'agit, comme c'est le cas à cette étape, de le créer (par la fixation ou la feinte).

**4.1. Pilotage :** pour « proposer des contenus en phase avec le niveau d'adaptation des élèves » (piste 7), à cette étape contextuelle, il s'agira d'épuiser la logique de création de déséquilibre temporel en construisant des dispositifs dans lesquels les joueurs sont mis en demeure de fixer/déborder ou de couper les trajectoires (intercepter) pour créer l'espace libre. Pour gagner il s'agira certes de marquer plus de points que l'adversaire, mais en privilégiant les points marqués sur des volants non touchés, révélateurs d'une crise de temps. La prévalence du « tacticien » pourra alors s'exprimer pleinement. Dans le milieu de pratique, l'élève devra prendre en compte ce qui se passe au niveau informationnel pour évaluer la qualité du remplacement de l'adversaire, tout en s'appliquant sur la préparation technique de ses frappes (conserver une préparation commune pour des coups différents afin de réduire la capacité d'anticipation adverse). Quand les deux conditions sont réunies (l'adversaire ne lit pas ma frappe et ne se replace plus : il est fixé), il pourra choisir de déborder par un coup qui « fait mal ».

**4.2. Habillage :** le volant non touché attestera de la réalisation de ce projet tactique. On proposera des matchs de type « 6 zones » qui consistent, contrairement à leur appellation, non à viser des zones mais à les libérer en valorisant le jeu en feinte, le masquage des coups et les enchaînements de 2 frappes (smash et suit, rush n'kill...). Deux variables didactiques majeures à ce niveau : valoriser les points directs et réduire l'espace à attaquer.

Figure 4 - Le « 6 Zones »



**4.3. Etayage :** à cette étape les feedbacks doivent être orientés vers l'activité fonctionnelle (spatio-temporelle) de mise en relation entre état du remplacement de l'adversaire, type de frappe émise et remplacement propre du joueur afin de repérer les moments où on peut lancer une attaque et surtout l'enchaîner. La lecture de la position de l'adversaire, la notion de centre du jeu et la volonté d'intercepter deviennent centrales. Comme à l'étape 2, l'usage de tout artefact permettant de faciliter l'activité décisionnelle est à privilégier comme le score en direct (on peut positionner 6 volants sur le côté du terrain, séparés 2 par 2 par une raquette, matérialisant ainsi les 6 zones, ce qui permet à tout moment et pour tout le monde de suivre le score). Néanmoins, c'est le coaching (par l'enseignant ou un autre élève) qui permettra réellement à la fonctionnalité de s'exprimer grâce à un débriefing régulier sur le contexte du point : observes-tu son remplacement avant de placer ton coup fort ? Pré pares-tu le jeu dans le secteur filet pour mieux finir en fond de court ? Suis-tu ta frappe quand tu attaques (tu avais slicé « croisé » et tu n'as pas « suivi ton volant » dans ton remplacement ce qui t'as fait perdre du temps sur ton rush filet côté droit) ? Lèves-tu la raquette pour couper les trajectoires et lui prendre du temps (il dégage systématiquement « croisé » en fond de court, tu pourrais donc atteindre facilement sa zone avant droite au filet...)?

## Conclusion

L'objectif de cet article était de compléter nos analyses sur les niveaux de mobilisation en badminton de propositions didactiques concrètes. En dénonçant, à l'instar de Couturier (2014), une « panne didactique » dans l'enseignement du badminton, nous ne pouvions faire l'économie de proposer des pistes professionnelles pour chercher à la résoudre.

Nos propositions, fondées sur une expérience conséquente de l'enseignement du badminton dans de multiples contextes, nous laissent à penser qu'elles contribuent à faire progresser les élèves. Elles ont ainsi forgé une conviction professionnelle : c'est en partant de ce que sait faire l'élève dans le jeu, de son monde de significations que l'on peut créer un milieu didactique adapté.

Nous partageons toutefois l'idée que cette entrée par l'« élève » ne saurait faire l'économie d'une connaissance fine de l'« APSA » (Visioli & Petiot, 2018) pour que le plaisir de jouer s'alimente du plaisir de mieux jouer.

Si ces propositions s'inscrivent dans une démarche didactique et pédagogique qui place le plaisir d'agir et de mieux agir comme le déterminant de l'EPS (groupe plaisir et EPS), elles dépassent bien souvent ce cadre en empruntant largement aux différents groupes ressources de l'AE-EPS (CEDREPS, EPIC, Coopér@ction), rejoignant ainsi l'idée qu'« il n'y a pas de bonne méthode pédagogique, sauf celle qui est adaptée, à un moment, aux besoins de l'élève » (Bui-Xuân, 1989).

## BIBLIOGRAPHIE

- Arzel, G. (1993). Apprendre à s'opposer. *Revue EPS*, 243, 65-68.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bui-Xuân, G. (1990). Méthodes pédagogiques et développement psychomoteur. In : R. Pfister (Ed). *Activités physiques et sportives, efficacité motrice et développement de la personne*. Clermont-Ferrand : AFRAPS, 41-57.
- Bui-Xuân, G. (1994). Une modélisation du procès pédagogique. In G. Bui-Xuân & J. Gleyse (Eds), *Enseigner l'éducation physique et sportive*, 70-90. Clermont-Ferrand : éditions AFRAPS.
- Couturier, C. (2014). Le badminton, un cas d'école. *Contrepied*, HS (8), 4-6.
- Dieu, O. (2015). Badminton, rompre avec l'éternel débutant : de l'évaluation des compétences attendues à l'observation de l'activité de l'élève. *Revue Enseigner l'EPS*, 266, 12-17.
- Dieu, O. (2020). Santé en EPS et engagement des élèves : une illustration dans l'enseignement du badminton. In J. Visioli & O. Petiot (Eds), *Regards croisés sur les sports de raquette*, 245-255. AFRAPS.
- Dieu, O., Joing, I. & Llana, C. (2020). Prendre en compte les prévalences conatives des élèves en badminton : vers une pédagogie de la mobilisation en EPS. In J. Visioli & O. Petiot (Eds), *Regards croisés sur les sports de raquette*, 133-144. AFRAPS.
- Falzon, P., Mollo, V. (2009). *Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant*. Laboreal, 5(1), 61-69.
- Gagnaire, P. & Lavie, F. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS : une pédagogie de la mobilisation*. Edition AE-EPS.
- Leveau, C., Louis, E. & Sève, C. (1999). De l'échange à la construction de la rupture. *Revue EPS*, 277, 43-45.
- Mascret, N. (2006). Badminton scolaire : gagner ou perdre « avec la manière ». *Les Cahiers du CEDRE*, 6, 44-57.
- Mascret, N. (2009). Les interactions « joueur-coach » en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficiles. *eJRIEPS* 16, 55-72.
- Rossi, D. & Mauffrey, D. (2006). Evaluation en badminton. Critères de performance et indicateurs d'apprentissage pour l'évaluation des compétences attendues par les programmes dans les activités de raquette. *Revue Hyper*, 235, 7-14.
- Roure, C. & Dieu, O. (in press). Matching learning tasks with students' conative stages in badminton: Effects on situational interest. *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Schmidt, R. A. (1991). *Motor learning & performance: From principles to practice*. Human Kinetics Books.
- Ubaldi, J-L. (2006). *L'EPS dans les classes difficiles*. Dossier EPS, 264. Paris : Editions Revue EPS.
- Visioli, J. & Petiot (2018). De la logique interne des activités de raquette au progrès des élèves en EPS. *Revue Enseigner l'EPS*, 276, 14-19.