

Thibaut KUEHN - Professeur agrégé et formateur académique EPS  
INSPE Lille Académie des Hauts de France, Université de Lille

Mots clés : hétérogénéité - badminton - plaisir - équité - Education physique et sportive (EPS)

# Enseigner le badminton « sur mesure » pour amplifier le plaisir des élèves en Éducation Physique et Sportive

## 1. Liens entre hétérogénéité et plaisir de l'élève

### 1.1. Le point de vue des enseignants d'EPS

Le point de départ de notre réflexion est le suivant : comment permettre aux élèves d'accéder au plaisir de jouer et d'apprendre malgré une hétérogénéité de départ. Dans les programmations en Education Physique et Sportive (EPS), le badminton rencontre un plus grand succès que les autres sports de raquette (Grall & Gomet, 2020). Les raisons invoquées par des professeurs d'EPS convergent autour des avantages en termes de temps de pratique effectif et de vitesse de progrès pour les débutants. Premièrement, en termes de gestion de classe, il est commun de disposer de 6 terrains de badminton dans les gymnases permettant de faire jouer 24 élèves simultanément sur demi-terrain. Deuxièmement, le badminton a un autre avantage pratique sur ces APSA avec l'utilisation du volant comme moyen de l'affrontement. Il favorise des lectures de trajectoires freinées par rapport à la balle permettant une mise en réussite quasi immédiate lors de l'entrée dans l'activité à condition que la surface du terrain à défendre ne soit pas trop importante. Troisièmement, le plaisir est lié à l'émotion due au duel et à l'affrontement, ce qui engendre une dépense énergétique proportionnelle à la réussite dans la défense de son terrain avec l'intention stratégique pour les élèves débutants de renvoyer tous les volants. Pour toutes ces raisons, le badminton « motive » les enseignant(e)s de façon importante et permet de lever en partie les difficultés à gérer l'hétérogénéité des élèves, et notamment les joueurs débutants tout en leur permettant d'accéder au plaisir de pratiquer.

Pourtant, lorsque nous nous intéressons de plus près au plaisir pris par les élèves, ceux dont le sentiment de compétence est limité se démobilisent plus rapidement. C'est particulièrement le cas dans le dispositif de la montante-descendante où des difficultés à défendre une cible trop grande, sont observées. Souvent, les élèves en difficulté (des filles en majorité) sont engagés sur des records d'échanges ou restent cantonnés ensemble sur des terrains où l'émulation ainsi que la logique d'affrontement sont faibles. En accord avec les programmes d'EPS (BO, 2020), nous pensons que « les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages. Il importe d'en tenir compte pour conserver le plaisir

*d'agir et d'apprendre, garants d'une activité physique régulière* ». A ce titre, l'incertitude du résultat demeure une condition qui permet aux élèves de vibrer et de s'engager pleinement pendant les matchs.

### 1.2. Détours par la pédagogie de la mobilisation et le concept de préoccup-actions

Afin de justifier nos choix, nous proposons d'indiquer en italique au fil du texte, les liens avec les 8 pistes de la pédagogie de la mobilisation (Gagnaire & Lavie, 2014) dont notre propos s'inspire : « *tisser des relations humaines bienveillantes et émancipatrices* », « *favoriser une réussite quasi immédiate, ajuster l'enjeu du jeu au niveau des élèves (sens et signification culturelle)* », « *aborder l'activité en prenant en compte les préoccupations des élèves* », « *valoriser aussi bien l'autodétermination que l'interdépendance positive* », « *faire vivre des expériences marquantes* », « *proposer des contenus en phase avec le niveau d'adaptation de l'élève* » et « *permettre à l'élève de repérer et capitaliser ses progrès* ».

Notre forme scolaire de pratique ambitionne une émancipation et une autonomisation des élèves au service de leur épanouissement (Groupe « Plaisir et EPS », 2020). Ainsi, les élèves pourront se confronter à un parcours d'expériences formatrices qui tient compte à la fois de la pratique sociale et culturelle du badminton par une diminution de ses contraintes et des choix de conception pour des élèves singuliers en lien avec leurs préoccupations. Nous définirons ce concept comme la manifestation « en acte » de ce qui pousse le pratiquant à agir, l'expression de son mobile profond et inconscient, bref de ses conations (Bui-Xuân, 1993). Ainsi, en référence au cadre de la pédagogie conative traduits en indicateurs d'étapes par Dieu (2015), la quasi totalité des élèves de notre collège rural est à l'étape émotionnelle (caractérisée par le « renvoi » du volant) ou à l'étape fonctionnelle (caractérisée par l'intention une recherche de l'espace libre).

Nous ajouterons qu'une particularité de ces collégiens vivant en grande ruralité se traduit par le double plaisir qui consiste, d'une part, à jouer avec

un maximum de partenaires et d'adversaires, quels que soient leurs niveaux dans l'activité, et d'autre part, à bénéficier d'un maximum d'autonomie dans les séances. Ainsi, cela permet d'emblée de nourrir des « *relations humaines bienveillantes et émancipatrices* » (Gagnaire & Lavie, 2014) propres à la classe et à l'enseignant. Nous insistons sur la posture d'exigence qui doublera la posture de bienveillance dans un climat de « dynamique émotionnelle » (Visioli & Ria, 2007) pour faire évoluer les valeurs et préférences des élèves de ce contexte bien précis. Par conséquent, cela nécessite au lecteur qui souhaite s'emparer de la démarche de cet article, de faire un effort nécessaire de transposition et d'adaptation à son contexte (humain, matériel, socio-culturel) et à sa classe.

### 1.3. Objectifs de la démarche et structuration

Nous insisterons sur l'intérêt que peut présenter la modulation de la taille des terrains pour faire face à un public hétérogène et essentiellement débutant en cycle 3. Nous avons réfléchi à ce qui pourrait constituer une « VMA badminton » en considérant que la taille du terrain que le joueur est capable de défendre dépend du niveau d'habileté et de ses capacités. Nous pensons qu'il s'agit d'un contresens d'engager des élèves vers des frappes variées qui recherchent à déséquilibrer un adversaire tant qu'il éprouve encore une grande difficulté à sauvegarder sa propre cible (de la même façon qu'un coureur ne pourrait atteindre une vitesse supérieure à sa VMA sur une grande distance). Par rapport aux problèmes de débutants exposés précédemment, nous faisons un premier choix fort qui consiste à réduire la taille du terrain en rapport avec le niveau de l'élève. En effet, notre proposition d'un badminton « sur mesure » repose sur des tailles de terrain adaptées au niveau du joueur, d'autant plus grands qu'il est habile à la frappe et aux déplacements.

## 2. Le mode initial de pratique : « Petit, moyen ou tout-terrain »

Nous proposons ici, un format « montante-descendante » avec des adaptations possibles sur la mise en jeu car ce qui mobilise fortement mes élèves, ce sont les matchs, que nous ferons jouer durant tout le cycle en auto-arbitrage. Chaque élève démarre avec une taille de terrain rétrécie en largeur (demi-terrain sans le couloir de double) et en longueur (demi-terrain proche du filet) reconnu par les élèves comme « petit terrain » (figure 1). Ce choix favorise largement les situations qui mettent le joueur en compatibilité motrice de frappe avec une petite surface de terrain à défendre, et permet l'épuisement de la logique du jeu de renvoi qui correspond à la préoccupation principale du joueur débutant consistant à toucher un maximum de volants. Le plaisir de l'élève réside dans la frappe et la sauvegarde du terrain, ce qui explique que le débutant n'est centré que sur le volant, et qu'il faut donc lui permettre de multiplier les frappes dans un contexte facilitant (trajectoires hautes et proches du filet) en insistant dans les contenus moteurs sur le placement de son corps par rapport au volant.

Les joueurs qui parviennent à se retrouver sur l'un des deux meilleurs terrains joueront désormais avec un « terrain moyen » (figure 2) à défendre, qui aura une taille augmentée car allongée en longueur (jusque la première ligne de fond) et toujours rétrécie en largeur. Le choix de ne pas étendre la largeur au-delà d'un demi-terrain se justifie aussi par la volonté de conserver deux matchs par terrain du fait du peu de terrains à disposition dans notre gymnase (type B). Mais il apparaît intéressant si le contexte matériel est favorable, d'utiliser des terrains plus larges propices à l'émergence d'une préoccupation plus fonctionnelle qui fera bouger l'adversaire en latéralité. Chaque terrain « sur-mesure » peut comporter une zone avant et une zone arrière qui sensibilisera l'élève au fait que l'adversaire est mis en difficulté lorsqu'il est obligé de se rendre dans une partie du terrain non couverte.

Notre deuxième choix concernera la démarche d'enseignement. Nous proposons ainsi une évolution de trois modes de pratique enchâssés permettant à l'enseignant de s'adapter aux progrès des élèves. Comme leurs « préoccup'actions » principales peuvent évoluer, nous mettons en place un parcours d'expériences formatrices avec un continuum de pratiques adaptées aux ressources progressivement utilisables par les élèves (Belhouchat *et al.*, 2020). Chaque mode de pratique doit être compris comme une unité isolable construite à partir d'une pratique sociale et culturelle de référence qui permet de jouer et progresser en même temps. Il se centre à chaque fois sur une préoccup'action dominante en essayant de la dépasser et ne nécessite pas de pré-requis en termes techniques. Le milieu cherchera à donner du sens à la pratique en faisant interagir les mobiles des élèves et l'environnement. Nous retenons ainsi la « montante-descendante » qui vise l'affirmation de soi (Lléna *et al.*, 2020) et la « ronde italienne » qui favorise l'altruisme par les interactions sociales entre élèves et les enjeux éducatifs qu'elle sous-tend. En effet, varier les dispositifs procure un bénéfice sur les apprentissages tout comme l'alternance des formes de groupements (Lentillon-Kaestner & Patelli, 2017). Ainsi, pour chacun des moments du cycle présentés ensuite, nous justifierons ces choix par rapport au profil de nos élèves du collège d'Hucqueliers.

Le troisième choix que nous faisons, pour notre classe de sixième, est de travailler sur un objet d'enseignement précis, commun et évolutif pour les différents modes de pratique : « *l'alternance judicieuse des zones avants et zone arrières* » (Mascret, 2006). Ce choix réduit volontairement le jeu à cet objet, au regard du faible niveau de nos élèves, du temps restreint d'un cycle d'apprentissage et de la volonté matérielle d'utiliser des demi-terrains dans la largeur pour faire jouer un maximum d'élèves simultanément. Au niveau des ressources motrices, l'accès à la zone arrière est rendu possible par la taille des terrains réduits selon le niveau des élèves.

Les terrains peuvent ainsi avoir des formes hybrides, avec d'un côté un « petit terrain » pour un élève débutant et de l'autre, un « terrain moyen » pour un élève débrouillé (Kuehn, 2019) permettant une équité dans chaque rencontre et le plaisir pour les élèves de multiplier les adversaires. Le sentiment de compétence de l'élève peut donc être augmenté parce qu'il a un terrain plus grand (meilleur niveau) ou parce qu'il peut gagner des matchs contre des adversaires intrinsèquement plus « forts » au départ. Enfin, les meilleurs joueurs jouent sur « tout-terrain » (figure 3) avec les dimensions normales du demi-terrain dans la longueur et le couloir de double ajouté sur la largeur. La seule vigilance est de délimiter par des bandelettes les petits et moyens terrains afin de bien les rendre visibles. La critique selon laquelle le fait d'affronter un adversaire plus faible ne ferait pas progresser l'élève le plus fort peut être réfutée en partie, par le fait qu'il doive au contraire se montrer plus précis dans ses frappes par rapport à la cible réduite de son opposant débutant, sa précision profitant à son camarade qui multiplie le nombre de frappes en situation favorable.

Par ce mode initial de pratique, nous illustrons ici quelques pistes de la mobilisation comme « *la mise en réussite immédiate* » avec les terrains réduits et le fait d'« *aborder l'activité au regard de leurs préoccupations* » (Gagnaire & Lavie, 2014) en faisant se rencontrer tout le monde. Cela correspond également à un jeu sur le « maintien de la continuité pour entrer dans l'échange » identifié comme première étape dans la modélisation proposée par Visioli et Petiot (2018). En termes d'indicateurs, à partir du moment où les échanges dépassent 5 ou 6 frappes pour une majorité d'élèves et que nous pouvons observer des variations de frappes pour tenter de déplacer l'adversaire, nous proposons un deuxième mode de pratique consécutif.

### 3. Deuxième mode de pratique : « Le serveur pied à terre »

Ce mode de pratique découle donc du premier en conservant des terrains individualisés pour les élèves. Nous ajoutons une contrainte dans les rencontres consistant pour le serveur à aller toucher un repère au sol (bandelette) centré soit à l'avant, soit à l'arrière du terrain et situé en moyenne, à 1 mètre à l'intérieur du terrain du joueur. L'enseignant peut faire varier cette distance en fonction de la vitesse de déplacement de l'élève, en individualisant cette marque. L'autre principale évolution concerne le format de mini-tournoi type « coupe Davis » sans le double, dans lequel s'affrontent des équipes de 2 joueurs avec un système de points cumulés. Cette interdépendance entre les joueurs est une source de plaisir pour les élèves. La conservation de terrains adaptés permet, par exemple, de jouer sur un terrain raccourci pour un joueur qui resterait en difficulté dans la lecture de trajectoires et l'enchaînement du déplacement et de la frappe. Cette idée est par ailleurs acceptée par les élèves qui prennent plaisir quand ils sont en capacité de jouer des matchs contre n'importe quel autre élève de la classe grâce à ce système. Ils conservent la possibilité de voir leur « VMA bad » progresser et donc leur terrain s'agrandir. L'autre avantage des terrains différenciés et équitables, c'est qu'ils permettent aux élèves de former des équipes selon leurs affinités et ainsi augmenter leur plaisir à jouer et se dépasser. Par rapport à l'enjeu éducatif de coéducation, nous faisons une séance où la mixité garçons-filles est imposée dans la constitution d'équipes, lesquelles demeurent affinitaires. Le tournoi est géré de façon complètement autonome par les élèves qui auront à leur disposition la feuille de tournoi avec l'ordre des matchs et feront respecter les principales règles (un temps mort par équipe et par manche).

Nous nous centrons ici essentiellement sur l'activité du receveur et nous donnons des contenus techniques sur le service pour en faire une mise en jeu sans recherche de mise en difficulté de l'adversaire (possibilité de surfiler), dans la mesure où le joueur a intérêt à réaliser une frappe la plus haute possible pour se donner du temps pour se déplacer et se replacer. De la sorte, une opportunité est créée pour le receveur qui reçoit un volant favorable face à un adversaire en mouvement qui ne protège plus une zone de son demi-terrain. Nous nous inscrivons donc pleinement dans l'attendu de fin de cycle 3, « identifier les situations favorables de marques » (BO. 2020).

### 4. Troisième mode de pratique : « Le receveur pied à terre »

Toujours dans cette volonté d'offrir un continuum d'expériences formatrices aux élèves pour le même objet d'enseignement d'alternance de zone avant et zone arrière, nous proposons un troisième mode de pratique qui rebascule en « montante-descendante » par équipe de deux joueurs avec deux mi-temps et alternance des rôles de joueur et de coach. Une nouvelle règle renverse ici la prise d'avantage entre le serveur et le receveur. En effet, le fait d'être serveur pouvait commencer à être associé par les élèves à une trop forte contrainte et il apparaît intéressant de créer l'opportunité dès le service. Nous maintenons donc les 2 bandelettes à plus ou moins 1 mètre à l'intérieur du terrain selon la rapidité de déplacement de l'élève mais la nouveauté vient de leur utilisation puisque désormais, avant le début de l'échange, c'est le receveur qui place un pied sur l'une d'entre elles (fig. 2) tandis que le serveur se positionne derrière sa ligne de service. Le receveur est alors autorisé à se déplacer dès que le serveur effectue un mouvement. Le système de score amène une nouvelle dose de plaisir en rendant compte de cette capacité à trouver l'espace libre, par une bonification du volant tombé directement dans le terrain adverse (action comptabilisée à 2 points). L'élève conserve une taille du terrain sur-mesure en fonction de son niveau, laquelle peut s'agrandir selon ses progrès et les résultats des rencontres. Le plaisir d'avoir des équipes affinitaires et des affrontements équitables demeure donc comme dans les deux premiers modes de pratique.

Le plaisir de l'élève s'est déplacé vers la recherche de variation de trajectoires pour trouver un espace libre et nous mettons le receveur en situation optimale pour y parvenir. Le travail est organisé sur la capacité à se décentrer initialement un court instant du volant pour une prise d'indices sur l'adversaire et la cible à atteindre, la taille du terrain adaptée facilitant cette compétence souvent inaccessible aux élèves débutants. Grâce aux déplacements réduits par le « sur-mesure », nos contenus moteurs se centrent sur le placement optimal sous le volant, l'équilibre au moment de la frappe et la modulation de la vitesse du bras et du poignet afin de différencier des frappes courtes et longues et d'accéder ainsi au plaisir de jouer intentionnellement pour déséquilibrer l'adversaire.

La conduite attendue pour tous les élèves est de mettre en relation le déplacement du serveur par une prise d'indices qui peut s'effectuer avec une difficulté croissante (Kuehn, 2014). On peut enfin favoriser les apprentissages stratégiques en laissant le receveur imposer la bandelette au serveur après un temps où il est obligé d'alterner d'un échange à l'autre (Kuehn, 2014). Par exemple, si le serveur va toucher la bandelette devant, le receveur peut jouer long s'il n'a pas eu le temps de se replacer au centre, voire court dans le contre-pied pour le surprendre. L'intérêt de ce format consiste également à mettre en place du coaching avec un élève qui peut dire « court » ou « long » à son partenaire sur la première frappe, s'il ne parvient pas encore à se décentrer et/ou le conseiller sur ce qu'il impose à son adversaire (le faire avancer ou reculer selon les points forts et points faibles de chacun).

De nouveau, ces choix s'inscrivent en continuité avec des pistes de mobilisation (Gagnaire & Lavie, 2014) comme « ajuster l'enjeu du jeu au niveau des élèves » par une facilitation d'exploitation des opportunités et « valoriser aussi bien l'autodétermination que l'interdépendance positive » (Gagnaire & Lavie, 2014) par les choix d'accompagner les apprentissages tactiques et stratégiques. Les élèves n'ont de cesse d'être confrontés dans ce mode de pratique à la « construction de la rupture grâce à l'incertitude spatiale » identifiée comme seconde étape par Visioli et Petiot (op. cit.). Lorsque l'avantage donné au receveur crée un déséquilibre trop grand et devient source de déplaisir, ce sera l'indicateur afin de basculer vers un troisième mode de pratique orienté cette fois-ci sur l'activité du serveur.

L'élève est ainsi confronté à une prise d'informations à la fois sur le volant, la cible et l'adversaire. Les contenus moteurs s'articulent autour de la réalisation du service notamment avec la coordination du lâcher du volant avec la frappe, mais aussi de la seconde frappe consécutive par rapport à la zone à viser. L'activité du coach permet toujours d'affiner les apprentissages stratégiques du serveur qui a le pouvoir de choisir où placer son adversaire au départ. Il conviendra de mettre en relation son meilleur service (court ou long) avec la qualité de réaction et de déplacement de son adversaire. Par exemple, dans la situation où c'est le joueur qui place le receveur et que j'ai un service long efficace, il a intérêt à le faire reculer et donc je le place devant. Mais pour ne pas être trop prévisible, je peux aussi surprendre et rechercher le contre-pied en servant court. Face à cette incertitude, le joueur receveur s'engage sur « la volonté de maintenir la continuité grâce à l'incertitude spatiale » identifiée comme une troisième étape par Visioli et Petiot (2018).

Lors de l'évaluation, nous voulons « faire vivre aux élèves une expérience marquante » (Gagnaire & Lavie, 2014) et demandons aux binômes de se trouver un nom d'équipe et de créer un cri de guerre (élection des plus appréciés en fin de tournoi). Nous organisons un tournoi avec remise de diplôme de « petit champion », « champion », ou « grand champion » en fonction de la taille du terrain que le joueur est capable de défendre. Le classement final

est indiqué sur le diplôme, ce qui fera le lien avec les parents lorsque les élèves ramèneront leur « trophée » à la maison. L'enjeu est également de permettre à l'élève de « *capitaliser ses progrès* » (Gagnaire & Lavie, 2014)

avec les possibles augmentations des tailles de terrains au fur et à mesure des séances du cycle ce qui est le cas pour la quasi-totalité des élèves.

## 5. Limites, perspectives et fondements éthiques

Un reproche souvent avancé à cette organisation concerne le fait de leurrer les élèves par rapport à leur véritable niveau. Nous rétorquons que rien n'empêche l'enseignant d'évaluer les élèves en les regroupant selon leur taille de terrain si ce format tendait, sur la durée, à démobiliser les élèves les plus habiles. Une autre limite consiste à cantonner des joueurs qui seraient à l'étape technique (ce qui n'est pas le cas de notre population) à n'affronter que des adversaires avec des terrains réduits les obligeant ainsi à une sur-utilisation du smash. Si cette adaptation motrice correspond bien à leur mobile principal de « *recherche de coup efficace* » (Dieu, 2015), cela peut rendre les trajectoires plus difficiles à défendre (main basse) pour l'élève moins habile et limiter ainsi les progrès. C'est pour cela qu'il est possible lors de la coupe Davis ou des oppositions en duos, d'organiser quand c'est possible, les rencontres entre deux joueurs avec la même taille de terrain afin de permettre à ces joueurs de continuer à progresser, avec l'utilisation d'incertitudes temporelles et évènementielles, et pas seulement spatiales. Par ailleurs, une recherche pilotée par Dieu *et al.* (2020) ne témoigne pas d'une différence significative en termes de plaisir pris chez des collégiens selon le mode de jeu (rencontre, défi, épreuve), hormis une légère altération de la quantité de pratique pour le format « match à handicap » chez les meilleurs joueurs. Cela ne se vérifie pas pour ce public particulier essentiellement débutant puisque nous avons constaté de façon empirique une très nette amélioration du plaisir et de la quantité de pratique des plus faibles, mais aussi un maintien de ces indicateurs à un haut niveau pour les plus débrouillés encore à l'étape fonctionnelle pour l'immense majorité. Ceci peut s'expliquer par la plus grande variété d'adversaires et la logique de défi dans les modes de pratique que nous avons présentés.

Nous pensons également que cet artefact du « sur-mesure » peut être utilisé ponctuellement sur un mode de pratique afin de répondre à certaines préoccupations puis remplacé par d'autres possibilités de rééquilibrations des rapports de force. En effet, le fait d'utiliser la taille du terrain et les contraintes de déplacement comme variables didactiques apparaît sédui-

sant en badminton notamment à l'étape fonctionnelle, mais il est également possible de les combiner avec d'autres variables. Ainsi, nous pouvons adapter le jeu et le rapport de force avec le type de frappe permis ou encore les modalités de score (Mascret, op. cit.). A titre d'exemple, jouer sur la contrainte main haute et/ou main basse peut être tout à fait intéressant dans un projet d'utilisation d'opportunités et dans la dialectique continuité/rupture. Nous avons ainsi expérimenté un autre type de contrainte comme le fait de faire jouer l'élève plus habile avec la mauvaise main lorsqu'il est en avance au score dans la rencontre, afin de toujours avoir cette volonté d'équité et de gestion de l'hétérogénéité mais le plaisir était insuffisant pour les joueurs contraints à jouer avec la « mauvaise main ».

Enfin, les recherches de Lléna, Dieu et Joing (2020) font correspondre les valeurs portées par les enseignants avec les formats pédagogiques qu'ils proposent. Nous traduisons une volonté de faire réussir tous les élèves, corrélée à la prise en compte de pouvoirs d'action différents au travers de tailles de terrain qui se valorisent afin d'augmenter leurs pouvoirs moteurs. Les valeurs d'ouverture au changement sont reconnues dans nos choix qui engagent les élèves sur de l'autonomie dans le fonctionnement du tournoi avec des responsabilités distribuées qui, comme nous l'avons dit, sont sources de plaisir chez nos élèves. Enfin, nous retrouvons également le dépassement de soi et l'altruisme qu'ils affectionnent avec l'interdépendance entre les deux joueurs dans le comptage des points et le rôle du coach. Les trois modes de pratiques encapsulés proposés ont fait le choix de situations qui tendent vers des valeurs (notamment l'ouverture au changement) qui permettent « *des liens positifs et significatifs* » avec le bien-être affectif des élèves (Lléna, op.cit.). C'est aussi par la prise en compte des préoccupations de nos élèves (figure. 4) que nous pouvons atteindre une mobilisation et un engagement optimaux de leur part. Cela nous permet de refaire le lien avec les « *relations humaines bienveillantes et émancipatrices* » (Gagnaire & Lavie, 2014) fondamentales dans toute leçon d'EPS.

## 6. Conclusion

Les conduites de démobilisation de plus en plus fréquentes des élèves dans les APSA (Bergamashi & Méard, 2013) se caractérisent en badminton, par des élèves soit en refus de jouer, soit sans réelle intention d'empêcher le volant de tomber. Elles ont été l'élément déclencheur de notre réflexion. En s'appuyant sur une pédagogie de la mobilisation, nous sommes parvenus à cette proposition d'un badminton « sur-mesure » pour nos élèves, en grande majorité débutants, afin de gérer l'hétérogénéité de la classe. Cette proposition qui s'appuie sur les huit pistes de la pédagogie de la mobilisation favorise l'accès au plaisir de jouer et d'apprendre.

Cette réflexion autour d'une pratique adaptative et équitable favorisant l'accès à un véritable plaisir de pratiquer peut être étendue aux autres sports

de raquette et à toutes les autres APSA (Kuehn, 2019). A titre d'exemple, la taille du terrain et la contrainte spatiale demeurent des variables pertinentes pour le mini-tennis. Par contre, pour le tennis de table, nous conservons la variable des dyades dissymétriques mais nous devons renoncer à faire évoluer l'espace. Nous avons remplacé cette contrainte par le coup autorisé (coup droit ou revers ou les deux) qui offre des opportunités d'un point de vue des espaces libres pour les joueurs moins débrouillés. En conclusion, je garde en mémoire cette remarque d'une de mes élèves, qui révèle bien notre conception : « *ce qui est bien avec vous Monsieur, c'est que tout le monde peut gagner, et du coup, on s'arrache et on progresse* ».

## BIBLIOGRAPHIE

- Belhouchat, M., Gagnaire, P., Guinot, J., Lavie, F. & Mougenot, L. (2020). Pédagogie de la mobilisation. Du plaisir de pratiquer à l'envie durable de progresser. *Revue Enseigner l'EPS*, 282, 24-25.
- Bergamaschi, A., Meard, J., (2013). Les élèves qui décrochent de la leçon d'EPS. *Les dossiers « Enseigner l'EPS »*: La leçon d'EPS en question, 39-43.
- Bui-Xuân, G. (1998). *Le corps mobilisé*, Montpellier, HDR.
- 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., Llana, C., Joing, I., Porrovecchio, A. & Potdevin, F. (2020). Fun to engage or engage to have fun ? Study of different teaching formats in Physical Education. *Journal of Physical Education and Sport*, 3(20), 1326-1335.
- 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.
- Gagnaire, P. & Lavie, F. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*. Édition AE-EPS.
- Grall, J. & Gomet, D. (2020). Le badminton à l'école : doutes, séduction, légitimité (1960-2000). In J. Visioli & O. Petiot (Eds.), *Regards croisés sur les activités de raquette*, 55-66. AFRAPS.
- Kuehn, T. (2014). Pour une EPS adaptative et équitable en badminton. *Revue EPS*, 362, 23-27.
- Kuehn, T. (2019). Pour une EPS adaptative et équitable au collège. *Les dossiers « Enseigner l'EPS »*, 5, 44-48.
- Lentillon-Kaestner, V. & Patelli, G. (2017). Effet de l'alternance des formes de groupement sur le plaisir ressenti en éducation physique et sportive. *Staps*, 116(2), 61-74.
- Llana, C., Dieu, O. & Joing, I., (2020). De l'influence du système de valeurs dans les situations d'apprentissage et le bien-être au travail. *Revue Enseigner l'EPS*, 282, 26-31.
- Mascret, N. (2010). Objet(s) d'enseignement et cursus scolaire en EPS : une relation complexe. *Les cahiers du CEDREPS*, 9, 88-96.
- Visioli, J. & Petiot, O. (2018). De la logique interne des activités de raquette au progrès des élèves en EPS. *Revue Enseigner l'EPS*, 276, 14-19.
- Visioli, J. & Ria, L. (2007). *Les émotions des enseignants experts comme artefacts pédagogiques ?* Présentation au Colloque AE-EPS, « Analyse des pratiques en EPS : expériences marquantes et gestes professionnels », Clermont-Ferrand, Mars.