

Olivier DIEU - professeur agrégé d'EPS, 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 - professeure certifiée HC, Département STAPS de l'Université du Littoral Côte d'Opale

Edwige DIEU - professeur certifié d'EPS, Collège Pierre Daunou, Boulogne-sur-Mer

Mots clés : badminton - conation - opposition - coopération - différenciation

Gérer l'hétérogénéité conative sans renoncer au « vivre ensemble »

Quelques pistes de différenciations pour « Jouer contre » et « faire avec »

Hétérogénéité et conation

Le parti pris « conatif » est souvent associé (réduit ?) à la notion de « curriculum » qui objective, en étapes, des niveaux d'adaptations motrices dans une activité spécifique. Par conséquent l'approche conative amène souvent à un questionnement concernant la gestion de l'hétérogénéité en EPS, ainsi que la place des apprentissages méthodologiques et sociaux, au détriment desquels certains craignent que ne se fasse cette approche motrice. En effet, du respect des prévalences conatives à l'organisation dans une même classe de groupes de niveaux par étapes conatives, il n'y a qu'un pas, que nous ne saurions franchir, tant nous sommes convaincus que l'hétérogénéité est

une richesse dans l'accès au vivre ensemble. Côté des élèves de tous les niveaux est évidemment une nécessité dans la perspective de « former un futur pratiquant, à la fois actif et solidaire »⁵.

Néanmoins cette gestion de l'hétérogénéité, sous peine de causer, comme celle de la mixité (Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2012), des effets contraires à ceux recherchés (stigmatisation et mise à l'écart des plus faibles), doit être pensée à l'aune de ce qui fonde didactiquement les activités du champ d'apprentissage 4 : les notions d'opposition et de coopération.

Opposition, coopération et gestion de l'hétérogénéité

Premièrement, l'opposition doit préserver l'équilibre réel du rapport de force : en effet, des recherches récentes montrent que l'équilibrage du rapport de force semble être la variable qui supplante toutes les autres (formats, sexe...) en matière d'engagement des élèves dans les activités de raquette (Dieu et al, sous presse). En situation d'opposition, quand le « challenge » n'est pas jugé optimal par les élèves, le plaisir diminue (Roure & Pasco, 2018). C'est souvent le cas des formats pédagogiques où le niveau d'opposition hétérogène est compensé par un rééquilibrage artificiel du rapport de force (par ex. handicaps de score ou attribution de points « bonus »), d'autant plus si les élèves sont habiles (Dieu et al., 2020; Roure & Dieu, sous presse). Le format d'opposition ne semble pas donc pas le plus propice pour faire co-agir des élèves de niveaux différents, et ce même avec des aménagements comme des handicaps de score, ou plus séduisants comme les tailles de terrains à défendre et/ou attaquer en fonction du niveau du joueur (Khuen, 2014). En effet, la question du rapport de force et de son équilibrage est complexe et ne saurait se résoudre à un aspect comptable

(le nombre de points d'avance) ou à un aspect spatial (la taille de la zone à défendre) puisqu'il doit s'envisager, selon nous, à l'échelle conative.

Deuxièmement, une coopération fondée sur l'interdépendance et non la simple co-action : si l'opposition gagne à être homogène dans les activités de raquette, les activités du champ d'apprentissage 4 étaient encore récemment qualifiées « d'activités d'opposition et de coopération »⁶. La valence coopérative peut être aussi une opportunité pour des élèves de niveaux hétérogènes d'interagir. Toutefois cette valence semble sous-exploitée actuellement en EPS pour deux raisons. La première raison est quantitative : cette dimension est jugée en décalage par rapport à l'ADN du champ d'apprentissage et n'occupe ainsi qu'une place minime dans la séance (échauffement, exercices techniques). La seconde raison est qualitative : cette dimension est jugée comme un allant de soi qui ne nécessiterait pas d'intervention ciblée de l'enseignant. Cet allant de soi repose sur des présupposés tenaces dans le milieu sportif (« l'élève en difficulté tirera de facto bénéfice d'un travail avec un élève plus doué » ; « si je sais bien

5) Programme d'EPS au lycée, arrêté du 17/01/2019 publié au BO spécial n°1 du 22/01/2019.

6) Programme d'EPS de la classe de 6^e, arrêté du 18 juin 1996, publié au BO n° 29 du 18 juillet 1996.

jouer, je sais bien faire travailler quelqu'un»). Or la littérature scientifique a largement pondéré cet a priori : type d'APSA, degré de la dissymétrie entre pairs, formation du tuteur sont autant de variables qui influencent les apprentissages coopératifs.

Un consensus que nous partageons, est que cette coopération n'a de sens que si elle est basée sur l'interdépendance (Darnis & Laffont, 2008), c'est-à-dire que le travail en collaboration débouche sur une réussite collective où chacun amène « sa pierre à l'édifice ». Cela n'est possible que par une bonne connaissance des procédures d'actions de chacun. Or, si la tâche additive permet aux élèves de co-agir, rien ne garantit une réelle interdépendance.

Penser l'hétérogénéité en deux niveaux : différenciation verticale et horizontale

Notre objectif dans cet article est d'étoffer nos propositions didactiques adaptées aux prévalences conatives des élèves (cf. article précédent) à l'aune d'une réflexion sur la gestion de l'hétérogénéité en badminton. Nous chercherons à montrer sous quelles conditions, les formats peuvent évoluer de manière pertinente (homogènes, hétérogènes, dyades, équipes...) pour : a) concerner des élèves de niveaux différents et b) viser l'interdépendance entre élèves dans une perspective conjointe de transformation motrice et méthodologique.

Ainsi, dans l'optique de faire émerger des conditions, en badminton, dans lesquelles on peut « différencier, mais ensemble ! » (Bucheton, 2017), nous envisagerons deux niveaux pour gérer l'hétérogénéité. Le premier niveau

Coach un match dans l'optique de faire gagner son partenaire ou lui distribuer des volants pour qu'il progresse ne s'improvise pas. A titre d'exemple, à l'écoute des propositions de « coaching » de nombreux candidats aux concours de recrutement, on imagine plus un coach « spectateur/commentateur » qu'un réel coaching « intéressé » (Mascret, 2009). Ces compétences nécessitent une analyse motrice (et donc conative) fine pour mettre en place les conditions afin que des élèves de niveaux différents aient quelque chose à apporter dans la collaboration et en tire un réel plaisir. Ce postulat étant posé, le recours aux dyades, et en particulier aux dyades dissymétriques, peut être un levier pour le développement conjoint de la solidarité et de la motricité.

que nous qualifierons de « différenciation verticale » l'envisagera en termes de dyades symétriques : dans un même milieu de pratique d'opposition, les élèves jouent au même jeu mais peuvent selon les variables didactiques utilisées accéder à des objets d'enseignements différents. Le second niveau que nous qualifierons de « différenciation horizontale » consistera à l'envisager en termes de dyades dissymétriques : des élèves de niveaux différents travaillent autour d'un même objet. En définitive d'un côté, « on joue contre des adversaires de son niveau mais tout le monde joue au même jeu », de l'autre « on ne joue pas les uns contre les autres mais on peut jouer avec tout le monde ».

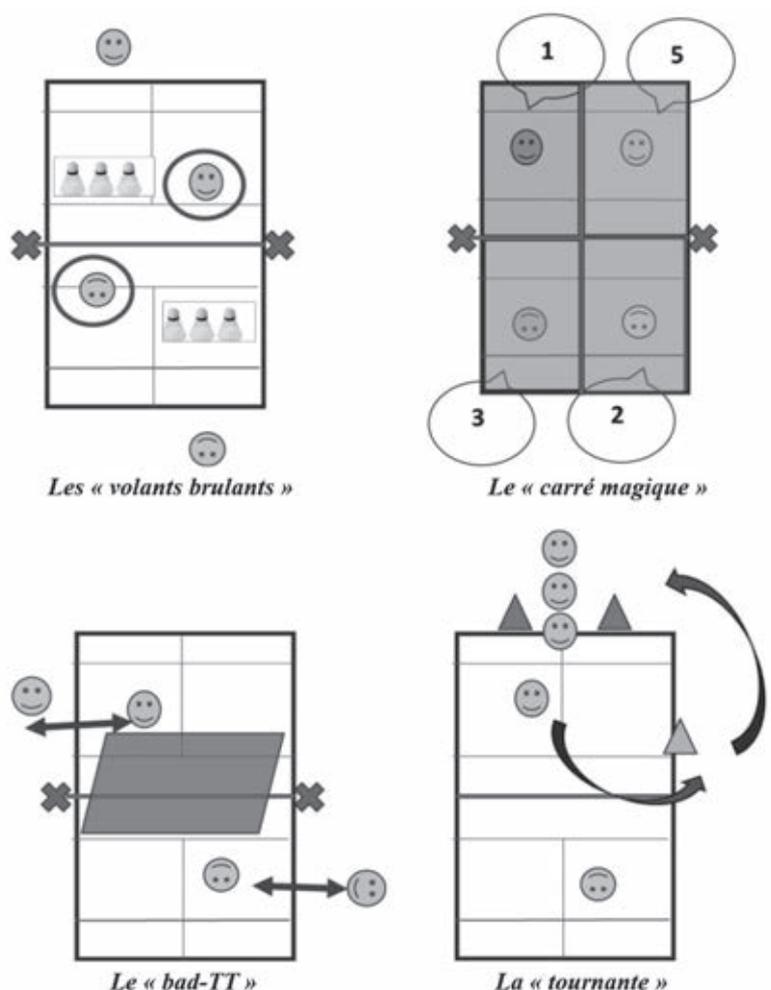
1. Envisager la différenciation pédagogique avec des élèves « néophytes »

Les élèves « néophytes » présentent les caractéristiques de l'étape conative dite « structurale » et se caractérisent par un profil de « relanceur » (pour plus de détails, voir article 1). Si, lors d'un premier cycle de badminton, la majorité des élèves est à cette étape, d'autres élèves sont déjà à l'étape fonctionnelle et cherchent à « placer » le volant dans les espaces libres. Il faut donc trouver les moyens de faire évoluer les formats de jeu pour faire coexister ces différents profils.

1.1. Différenciation verticale : Jouer « contre », au même jeu : évolution des dispositifs « structuraux » pour faire émerger la fonction

Si les dispositifs ci-dessous, rappelé en Figure 1 (pour plus de détails, article 1, p.XXX), nous semblent en phase avec les caractéristiques du résistant (étape structurale), rien n'empêche d'introduire des variables didactiques adaptées à l'étape « fonctionnelle » qui permettront aux élèves plus expérimentés de trouver leur compte dans le format de pratique.

Figure 1 - Rappel des formats collectifs pour « épuiser la structure »



7) Le concept de prévalence conative étant proche de celui d'énaction (Varela, 1993), la perception est ici intimement liée aux possibilités d'actions du sujet agissant. Les affordances, où ce que l'on perçoit d'utile dans une situation diffère donc en fonction de l'expertise.

Dans une perspective conative, notre gestion de l'hétérogénéité consiste à proposer des règles dont les élèves se saisissent (ou non) à partir du moment où ils sont « prêts » pour cela. Plutôt que d'imposer à tous la même règle avec des variables de simplification ou complexification (par exemple un aménagement spatial dont la taille dépend des capacités de traitement de l'information), nous préférons proposer plusieurs règles que les élèves utiliseront (ou non) en fonction de ce qu'ils savent faire ou perçoivent d'utiles dans la situation.

Ainsi les 4 jeux peuvent être aménagés de la façon suivante pour faire émerger la prévalence fonctionnelle :

- **Volants brulants** : autorisation avant le match de placer une ou des zones dans le camp adverse dans lesquelles le volant, une fois tombé, est « condamné » (induit la visée d'un espace éloigné des adversaires, et donc une prise d'information sur ce qui se passe de l'autre côté du terrain)
- **Carré magique** : quand un demi-terrain est vide (car le score du joueur l'occupant a atteint 0) l'autre joueur finit seul sur un grand terrain à défendre (ce qui induit des variations de trajectoire en latéralité pour les adversaires)
- **La tournante-match** : donner le droit au joueur seul, avant le match, de bouger les portes d'entrée et de sortie de l'équipe, où il veut, sur les limites

du terrain de l'adversaire (induit la mise en relation d'un déplacement de l'équipe adverse et d'une trajectoire à produire pour la mettre en difficulté)

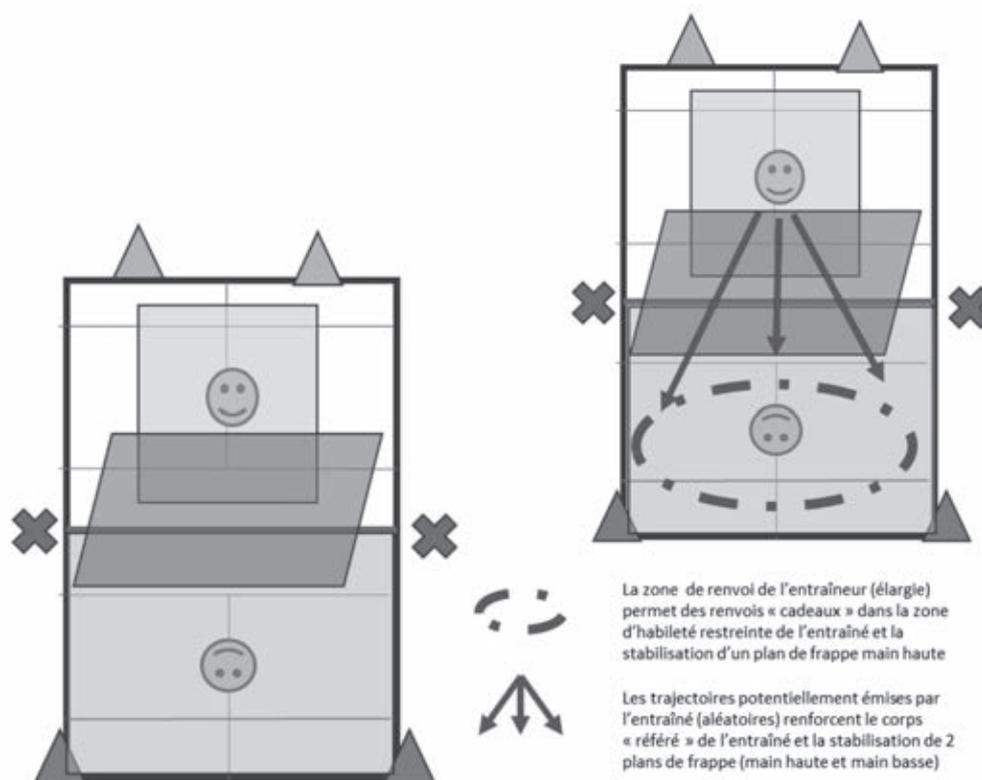
- **2/2 alterné** : donner aux joueurs la possibilité d'annoncer « bad » quand ils le souhaitent pour marquer un bonus de point : quand « bad » est annoncé, on peut jouer sur le terrain complet et sous le sur-filet, mais avec l'obligation de finir le point en 2 frappes (cela induit le repérage d'une situation favorable de marque et une variation de trajectoire).

Ces aménagements permettent donc de ne pas proposer des EPS différentes dans la classe. Tout le monde joue avec le même dispositif, mais peut utiliser des règles (ou non) en fonction de la pertinence de celles-ci pour le couplage perception-action propre à chaque joueur.

1.2. Différenciation horizontale : Jouer « avec » tout le monde » : utilisation de dyades dissymétriques au service d'un défi commun

Le milieu de pratique de « l'entraîneur-entraîné » (Figure 2) consiste à faire jouer des élèves en difficulté avec des élèves plus habiles en aménageant le milieu pour que chacun vive une expérience de lecture de trajectoire « à sa portée ».

Figure 2 - « L'entraîneur-entraîné » : Favoriser la lecture pour épuiser la structure



L'objectif de la situation est de réaliser un défi commun qui consiste à « réaliser un record de 10 frappes mains hautes ». Tout d'abord on sépare la classe en deux niveaux d'habiletés : les joueurs plus habiles (qualifiés « d'entraîneur ») et les moins habiles (les « entraînés »). Les joueurs s'apparient obligatoirement en dyade : entraîneur-entraîné. Les entraîneurs ont une zone d'action large (terrain de simple en largeur), alors que les entraînés ont une zone d'action plus restreinte (portée à un demi-terrain en largeur)

Le but est de marquer le maximum de points en 10 minutes avec des partenaires différents. On a 3 essais avec le même partenaire et on marque 10 points quand 10 frappes mains hautes ont été effectuées au-dessus du sur-filet sans que le volant ne tombe au sol (la frappe main basse est

autorisée mais ne compte pas). Les 3 essais réalisés, le joueur change rapidement de partenaire et ne peut rejouer avec que lorsqu'il aura rencontré tous les autres « entraîneurs ». Dans cette situation chacun a un défi à réaliser à sa mesure : pour l'« entraîné », il s'agit d'être capable de stabiliser une zone d'habileté en main haute pour maintenir l'échange après un léger déplacement (l'ensemble des volants lui arrivant globalement haut dans sa zone de confort : les conditions d'anticipation-coïncidence sont ici facilitées). Pour l'« entraîneur », il s'agit d'être capable de stabiliser 2 zones d'habiletés (main haute et main basse) pour maintenir l'échange après des déplacements plus grands imposés par les trajectoires « aléatoires » de l'entraîné (les conditions d'anticipation-coïncidence sont ici complexifiées).

1.3. Comment viser l'interdépendance entre élèves à cette étape ?

Afin de viser l'atteinte de compétences méthodologiques sans nuire aux progrès moteurs, nous incitons à cette étape, structurale, à favoriser l'interdépendance en privilégiant la co-action tant que celle-ci reste positive. Dans le cadre des tâches coopératives, des dyades dyssymétriques entre joueurs peuvent être utilisées à condition que le défi collaboratif reste à la portée des élèves comme nous avons tenté de l'illustrer en Figure. Dans le cadre de l'opposition, la co-action reste positive tant que le niveau d'opposition

est relativement homogène. A ce titre, nos récents résultats de recherche montrent que les formats de type « ronde italienne », en score cumulé semblent être une condition de l'engagement physique des élèves (Dieu et al., in press). Cet engagement consistant à « se déplacer pour relancer » puis « relancer fort » est une condition de l'épuisement de la structure physique, qui est une acquisition en phase avec les caractéristiques de l'étape « structurale ».

2. Envisager la différenciation pédagogique avec des élèves « débutants »

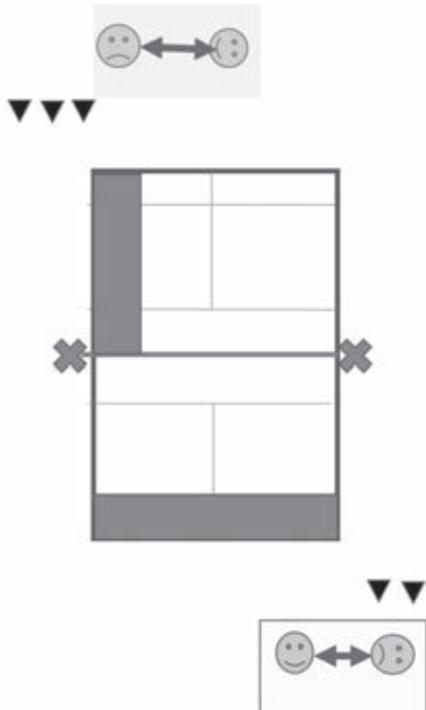
Les élèves « débutants » présentent les caractéristiques de l'étape conative dite « fonctionnelle » et se caractérisent par un profil de « placeur » (pour plus de détails, article 1, p.XXX). Si, lors d'un second cycle de badminton, la majorité des élèves est à cette étape, certains élèves sont encore à l'étape

structurale quand d'autres peuvent être à l'étape technique, cherchant déjà à « réaliser des coups gagnants ». Il faut donc trouver les moyens de faire évoluer les formats de jeu pour faire coexister ces différents profils.

2.1. Différenciation verticale : Jouer « contre », au même jeu : évolution des dispositifs « fonctionnels » pour faire émerger la technique

Si le dispositif de la « zone signal en score cumulé », rappelé ci-dessous en Figure 3 (pour plus de détails, voir article 1), nous semble en phase avec les caractéristiques du « placeur » (étape fonctionnelle), rien n'empêche les joueurs qui seraient encore à l'étape structurale de marquer des points « normaux » et de rester mobilisés par le score cumulé. Rien n'empêche non plus d'introduire des variables « techniques » qui permettront aux élèves plus expérimentés de trouver leur compte dans le format de pratique.

Figure 3 - La « zone-signal avec coaching » : Favoriser l'attention pour épuiser la fonction



Pour faire émerger la prévalence technique les aménagements peuvent être les suivants :

- Autorisation de ne choisir que les zones avant et arrière, ce qui oblige une rupture par l'exploitation de la profondeur et donc une mise à distance de la raquette en dehors du contrôle visuel pour « dégager en fond de court »

ou masquer l'« amorti ». Cette transformation n'est possible que par des acquisitions techniques de type rotation centrale du buste lors de la frappe pour augmenter le trajet moteur de la raquette (Laffaye, 2011).

- Obligation pour marquer le « point stratégie » que le volant soit non touché par l'adversaire (et pas simplement non renvoyé). Cette contrainte oblige une accélération de la tête de raquette pour mettre l'adversaire hors de portée lors du décalage. Cette transformation n'est possible que par des acquisitions techniques au niveau radio-ulnaire par une pronosupination de l'avant-bras (Perrin, 2020 ; Phomsoupha, 2014).

2.2. Différenciation horizontale : Jouer « avec » tout le monde : utilisation de dyades dissymétriques au service d'un défi commun

Le milieu de pratique de la « zone signal avec coaching » (Figure 3) permet de faire collaborer des élèves en difficulté avec des élèves plus habiles en aménageant le milieu pour que chacun vive une expérience de prise de décision tactique à sa portée. L'objectif ici est de réaliser un défi commun qui consiste à coacher pour faire gagner. Tout d'abord on sépare la classe en 2 niveaux d'habiletés : les joueurs plus habiles seront qualifiés de « numéro 1 » et les moins habiles seront nommés « numéro 2 ». Les joueurs s'apparient obligatoirement en duo « numéro 1/ numéro 2 ». Tous les joueurs ont les mêmes possibilités de jeu, les scores sont cumulés, en revanche, le rapport de force (en opposition) reste homogène (les numéros 1 se rencontrent, puis les numéro 2, puis on cumule les scores).

Le but est de marquer le maximum de points en 5 minutes en maximisant les points « stratégie » (si 7 points « stratégie » sont marqués alors mon score est bonifié de 5 points à l'issue du match, ce curseur peut être adapté en fonction des niveaux). On a un temps mort avec possibilité de changer de zone au bout de 2'30.

La rencontre se fait en 3 phases :

- 1^{ère} manche (joueurs « 2 » puis « 1 »), c'est le joueur qui choisit sa zone en cas de désaccord avec le coach – le match dure 5'
- 2^{ème} manche (joueurs « 1 » puis « 2 »), c'est le coach qui choisit la zone pour le joueur en cas de désaccord – le match dure 4'
- 3^{ème} manche l'équipe menée choisit qui joue (le « 1 » ou le « 2 ») – le match dure 3'.

La rencontre dure donc 10' + 8' + 3'. On fonctionne en principe montante-descendante par équipe.

Dans cette situation chacun a un défi à réaliser « à sa mesure » en tant que joueur et coach. En tant que coach, il s'agit d'être capable de choisir la zone qui permet d'être efficace pour rapporter des points à l'équipe. Cela néces-

site de mettre en relation mes possibilités motrices et l'état du remplacement adverse par rapport à la trajectoire émise quand je choisis de décaler. Ainsi ce format invite à choisir en fonction du niveau stratégique plutôt que du niveau technique car celui qui fera la 3e manche doit nécessairement être celui qui peut faire rapporter les 5 points à l'équipe.

2.3. Comment viser l'interdépendance entre élèves à cette étape ?

Afin de viser l'atteinte de compétences méthodologiques sans nuire aux progrès moteurs, nous incitons à cette étape, fonctionnelle, à favoriser l'interdépendance en instaurant une co-observation « coach-joueur » dans les phases de jeu en opposition. Si, entre les joueurs, le niveau d'opposition restera tant que faire se peut homogène, le niveau entre le coach et le joueur peut, lui, être hétérogène. En effet des résultats de recherche

montrent que ce type de dyade en co-observation a un impact positif sur les apprentissages notamment « stratégiques » des élèves (Mascrot, 2009). Or cette dimension stratégique : apprendre à regarder ce qui se passe de l'autre côté du filet permettra de « mieux placer le volant dans les espaces libres, qui est une acquisition en phase avec les caractéristiques de l'étape « fonctionnelle ».

3. Envisager la différenciation pédagogique avec des élèves majoritairement « débrouillés »

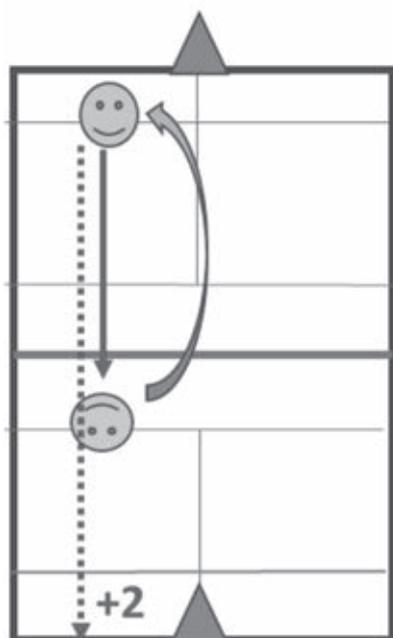
Les élèves « débrouillés » présentent les caractéristiques de l'étape conative dite « technique » (pour plus de détails, voir article 1). Si après plusieurs cycles de badminton, la majorité des élèves est à cette étape, certains élèves sont encore aux étapes précédentes quand d'autres peuvent être à l'étape

contextuelle, cherchant déjà à « réaliser des enchaînements tactiques ». Il faut donc trouver les moyens de faire évoluer les formats de jeu pour faire coexister ces différents profils.

3.1. Différenciation verticale : Jouer « contre », au même jeu : évolution des dispositifs « techniques » pour faire émerger les enchaînements tactiques (étape contextuelle)

Si le dispositif du « dégagé masqué », rappelé ci-dessous en Figure 4 (pour plus de détails, voir article 1), nous semble en phase avec les caractéristiques de l'étape technique, il est aussi adapté aux joueurs de l'étape contextuelle dans la mesure où la règle : « 2 frappes max pour finir » invite à l'enchaînement d'action. Rien n'empêche non plus les joueurs qui seraient encore à l'étape fonctionnelle de jouer si ce n'est qu'il faudrait changer le dispositif de jeu pour le rendre moins exigeant techniquement. En revanche, et c'est une limite, ce dispositif n'est pas adapté aux élèves d'étape 1.

Figure 4 - Rappel des formats pour épuiser la technique : Le « dégagé masqué »



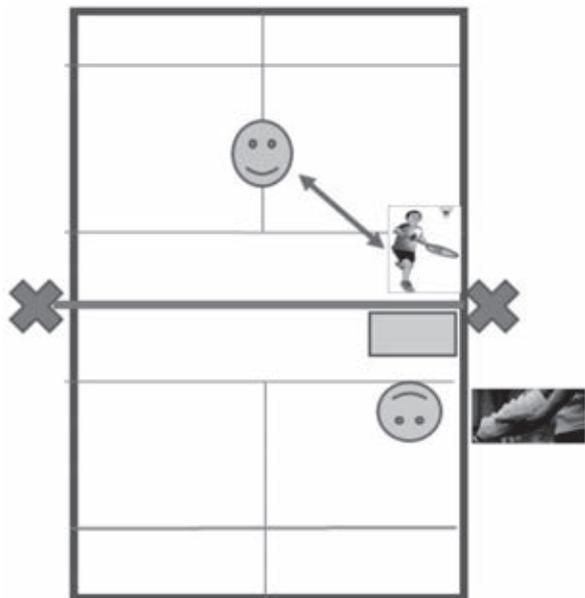
Pour concerner la prévalence fonctionnelle, les aménagements suivants peuvent être proposés :

- Jouer sur la taille du terrain à attaquer. Par exemple un choix de rupture qui ne serait plus un amorti droit suivi d'un dégagement droit mais un dégagement droit suivi d'un smash croisé (moins dur à réaliser et générateur d'un plus grand déséquilibre spatial pour le défenseur qui doit défendre un « grand terrain »).
- Cibler un autre secteur de jeu comme le « secteur filet ». Par exemple, ici, le choix de rupture se fera entre contre amorti et lob (le jeu au filet main basse est plus facile à acquérir car il se fait à l'amble, sans perturber la prise d'information visuelle).

3.2. Différenciation horizontale : Jouer « avec » tout le monde » : utilisation de dyades dissymétriques en réhabilitant le rôle de pourvoyeur-coach

La forme de pratique ci-dessous (Figure 5), en multi-volants (un pourvoyeur de volants et un exécutant) peut permettre de faire coopérer des élèves en difficulté avec des élèves plus habiles à condition là encore d'aménager le milieu pour que chacun vive une expérience technique dans de bonnes conditions.

Figure 5 - Le « multi-volants par capitalisation » :
Favoriser la stabilité / épuiser l'efficacité



Néanmoins la distribution ne va pas de soi et le rôle de pourvoyeur de volant doit être valorisé et compris par les élèves. Le pourvoyeur est en réalité un coach grâce auquel chacun a quelque chose à gagner sur le plan technique (réaliser efficacement) et tactique (distribuer au bon moment). Enseigner la « distribution » exige des connaissances technico-tactiques liées à l'état du rapport de force en lien avec la pression temporelle (Leveau, 2000) rarement enseignées, dans ce cadre, en milieu scolaire. L'avantage de cette distribution c'est qu'elle peut s'effectuer à la main (quand le secteur filet est le secteur enseigné), ce qui n'exige pas de qualités techniques majeures et peut permettre à un joueur peu habile ou même inapte partiel de « distribuer » pour le « champion » de la classe.

3.3. Comment viser l'interdépendance entre élèves à cette étape ?

Afin de viser l'atteinte de compétences méthodologiques sans nuire aux progrès moteurs, nous incitons à cette étape, technique, à favoriser l'interdépendance en instaurant le rôle de « distributeur » dans les phases de jeu en coopération. C'est le cas dans le premier temps de la routine qui évolue ensuite vers le match (Figure 4 : le défenseur est partenaire jusqu'au « choix »), et évidemment dans les situations de coopération avec un

Ainsi, dans cette forme de travail les groupes peuvent être affinitaires et donc possiblement hétérogènes. Le but est de marquer le maximum de points sur 6 séries de 10 volants en privilégiant la réalisation technique (le contre amorti doit tomber sur la chasuble en aplomb du filet). Entre chaque série on alterne les rôles de lanceur et d'exécutant.

A l'issue des 60 volants, si le score cumulé est supérieur à 20 pour le binôme on peut passer à un second palier (P) et ainsi de suite (par exemple, P2 : alternative de cibles pour l'un ; P3 : alternative de cibles pour les 2 ; P4 : distribution aléatoire mais cible stable pour l'un ; P5 : distribution aléatoire mais cible stable pour les 2 ; P6 : distribution et cibles aléatoires pour l'un ; P7 : distribution et cibles aléatoires pour les 2). Ce principe de capitalisation (Simon-Malleret et al.) inscrit le binôme dans une dynamique d'auto-détermination qui capitalise sur des réussites individuelles différenciées au service d'un but commun.

Dans cette situation chacun a un défi à réaliser à sa portée en tant que joueur et distributeur. En tant que distributeur, il s'agit d'intégrer les paramètres qui permettent de moduler la distribution en fonction de la pression temporelle que je veux imposer à celui qui travaille (éloignement du distributeur par rapport au filet / type de lancer (par-dessous ou par-dessus) et trajectoire induite (ascendante, tendue) / moment du lancer (lors de la reprise d'appui, juste avant, juste après). Ces 3 paramètres doivent être modulés en acte pour mettre mon partenaire en situation favorable sur le plan temporel lors de l'impact avec le volant (dans l'idéal, la raquette de celui qui réalise le contre amorti devrait être haute, au niveau de la bande du filet à ce moment-là, avec un joueur en fente avant, à l'amble, en situation d'équilibre).

Cela nécessite de mettre en relation, pour le pourvoyeur (donc en conditions aménagées) les paramètres de son lancer avec l'état du déplacement-replacement et l'équilibration à la frappe du partenaire, ce qui n'est ni plus, ni moins que la compétence majeure en raquette : lire un rapport de force pour décider (Preuvot, 2000).

pourvoyeur de volant de type « multi volant » (Figure 5). En effet, ces deux formats, sans pression liée au score, permettent à celui qui réalise de bénéficier, grâce au distributeur, de conditions spatio-temporelles optimales pour stabiliser l'habileté. Ils sont donc particulièrement en phase avec les caractéristiques de l'étape « technique ».

4. Envisager la différenciation pédagogique avec des élèves « confirmés »

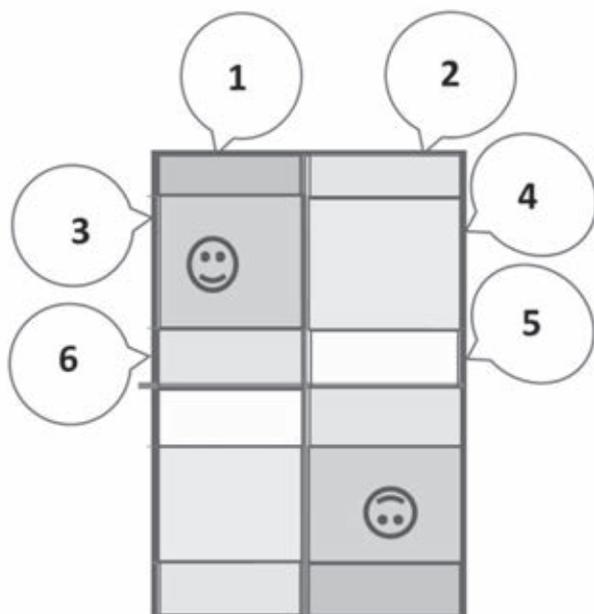
Les élèves « confirmés » présentent les caractéristiques de l'étape conative dite « contextuelle » (pour plus de détails, voir article 1). Pratiquants à l'AS ou en club, ces élèves « tacticiens » côtoient les élèves d'étapes précé-

dentes. Il faut donc trouver les moyens de faire évoluer les formats de jeu pour faire coexister ces différents profils.

4.1. Différenciation verticale : Jouer « contre », au même jeu : évolution des dispositifs « contextuels » pour respecter les prévalences structurales, fonctionnelles et techniques

Si le dispositif du « 6 zones », rappelé ci-dessous en Figure 6 (pour plus de détails, voir article 1), nous semble en phase avec les caractéristiques de l'étape contextuelle, il est aussi adapté aux joueurs des étapes précédentes.

Figure 6 - Rappel des dispositifs pour épuiser la fonctionnalité temporelle: Le « 6 Zones »



- Le double score (atteindre une zone Ou marquer consécutivement 3 points « normaux ») permet dans cette seconde modalité de mobiliser la prévalence structurale (jouer en sécurité pour marquer un 3-0)
- En aménageant la règle de modalité du score lié à la « zone » sur certains terrains (Par exemple si mon adversaire passe d'une zone à une autre et qu'il n'arrive pas à renvoyer le volant, même s'il le touche) permet de mobiliser la prévalence fonctionnelle.
- La règle du volant non touché, induit, de facto une tendance à l'efficacité dans la réalisation des frappes pour atteindre les zones, la prévalence technique est donc mobilisée même si elle ne suffit pas.

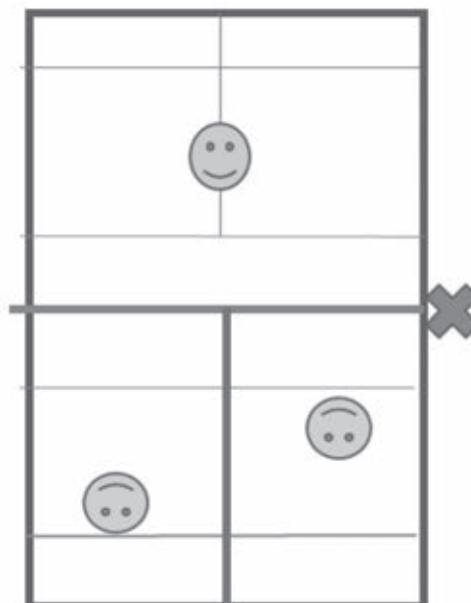
4.2. Différenciation horizontale : Jouer « avec » tout le monde : utilisation de dyades dissymétriques dans le cadre d'un « 2 contre 1 »

La forme de pratique en « 2 contre 1 en tirage » (Figure 7) peut permettre de faire s'opposer des élèves de prévalences conatives différentes (1 élève à l'étape 4 contre 2 élèves d'étapes 2 ou 3) à condition d'aménager le milieu pour que chacun vive une expérience technico-tactique à sa portée. Ce format présente l'avantage de faire jouer les « champions » de la classe, qui bien souvent se retrouvent épuisés au lycée.

4.3. Comment viser l'interdépendance entre élèves à cette étape ?

Afin de viser l'atteinte de compétences méthodologiques sans nuire aux progrès moteurs, nous incitons à cette étape, contextuelle, à favoriser l'interdépendance positive dans toutes les dimensions évoquées précédemment : co-action (optimisation structurale), co-observation (optimisation fonctionnelle), coopération (optimisation technique) car le joueur d'étape contex-

**Figure 7 - Le 2 contre 1 en « tirage » :
favoriser la fixation / épuiser la fonction**



Le jeu consiste en un match avec des contraintes différentes pour celui qui est seul et pour l'équipe. Pour l'équipe chaque joueur a son espace à défendre (restreint à un demi-terrain), en revanche chacun des joueurs ne peut jouer les volants dans le demi-terrain de son partenaire. Le but est donc d'exploiter toute la largeur du terrain adverse, à partir d'un terrain à défendre plus petit et à un rythme moins soutenu (dans la mesure où l'adversaire peut jouer plusieurs fois de suite chez mon partenaire). Cela rend l'espace à défendre plus contrôlable en termes d'espace/temps/événement, ce qui est une condition facilitante pour la réalisation technique qui mobilise les joueurs d'étape 3 ; Concernant la marque je peux attaquer tout le terrain adverse (ce qui favorise la fonctionnalité spatiale) et chaque point compte (point direct, volant touché non renvoyé...).

Pour le joueur seul, il a un terrain complet à défendre et pour marquer il faut absolument que le volant soit « non touché ». Le but est donc d'amener un des adversaires en avant de son demi-terrain pour finir dans le fond du même côté ou inversement. Cela nécessite de privilégier la fixation et la feinte pour marquer car l'espace de marque est considérablement réduit.

Dans cette situation chacun des joueurs a quelque chose à gagner sur le plan technique et tactique et donc un défi à réaliser à sa mesure.

tuelle se mobilise sur ces trois dimensions. L'alternance de situations de jeu à thème (avec coaching) et de situations plus fermées où l'on résout des problèmes liés à un enchaînement technico-tactique repérés par le coach, est particulièrement en phase avec les caractéristiques de cette étape.

Conclusion

L'approche conative est souvent jugée réductrice dans l'optique de gérer de façon optimale l'hétérogénéité en EPS, car on l'associe à la formation de groupes de niveaux. Nous souhaitons donc montrer sous quelles conditions, en badminton, la pédagogie conative pouvait alimenter le débat sur la gestion des formats collectifs (homogènes et hétérogènes) de manière pertinente.

Dans le débat sur l'égalité, ou plutôt l'équité, s'opposent régulièrement ceux qui sont convaincus que les élèves doivent tous apprendre la même chose et ceux qui pensent qu'il faut mettre des conditions pour que les méritants progressent. Dans une perspective conative, nulle obligation de faire la même chose au même moment pour progresser à son niveau. Nous avons donc essayé de résoudre la tension précédente en créant les conditions d'un « travailler ensemble » permettant à chacun de progresser à la mesure de ce qu'il sait faire et percevoir.

Nous sommes convaincus que l'usage combiné des groupes homogènes et hétérogènes en badminton est une plus-value, à condition de respecter à la fois la logique des activités du champ 4 (une opposition qui préserve l'équilibre du rapport de force / une coopération fondée sur l'interdépendance) et celle des élèves (leurs conations, étroitement liées à leurs possibilités d'action).

En perspective, il serait intéressant d'intégrer à cette réflexion les formes de pratiques du badminton en double ou en mixte qui mériteraient d'occuper une part bien plus importante dans une EPS soucieuse de « favoriser le vivre ensemble ».

BIBLIOGRAPHIE

Bucheton, D. (2017). *Différencier, oui, mais ensemble ! Des gestes professionnels et postures plus ajustés*. Conférence Lycée Diderot, Paris, 7 et 8 mars 2017.

Darnis, F. & Laffont, L. (2008). Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Éducation Physique et Sportive. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 79(3), 69-83.

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., Llana, C., Davids, K. & Potdevin, F. (in press). Improving enjoyment and physical activity by game-design: The case of Badminton in Physical Education. *Measurement in Physical Education and Exercise in Sport*.

Kuehn, T. (2014). Pour une EPS adaptative et équitable en badminton. *Revue EPS*, 362.

Laffaye, G. (2011). *Comprendre et progresser en badminton*. Magny-Les-Hameaux, France: Chiron.

Leveau, C. (2000). Notion de pression temporelle dans la relation duelle : un exemple en badminton. In E. Louis (Ed.), *Sports de raquette, entre pratiques et théories*. Dossier EPS, 53, 43-59. Paris: Editions Revue EPS.

Patinet-Bienaimé, C. & Cogérino, G. (2012). Expériences subjectives de mixité en EPS : explicitation des pratiques et dévoilement d'enjeux identitaires. *STAPS*, 96(2), 49-65.

Perrin, P. (2020). Ainsi font, font, font, les petit.e.s badistes. *Les cahiers du CEDRE/CEDREPS*, 17, 213-223.

Phomsoupha, M. & Laffaye, G. (2014). The Science of Badminton: Game Characteristics, Anthropometry, Physiology, Visual Fitness and Biomechanics. *Sports Medicine*, 45, 473-95.

Preuvot, D. (2000). Sports de raquettes : entre pratique, programmes et théorie. In Eric Louis (Ed.), *Sports de raquette, entre pratiques et théories*. Dossier EPS, 53, 89-99. Paris: Revue EPS.

Rey, J-P. (2000). *Le groupe*. Paris: Editions Revue EPS.

Roure, C. & Pasco, D. (2018). The Impact of Learning Task Design on Students' Situational Interest in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37 (1), 24-34.

Simon-Malleret L., Mayeko T., Dietsch G., Le Gall B. & Serfaty J-M. (2015). Évaluer et identifier ses progrès en EPS. *Revue EPS*, 365.

Van de kerkhove, A. (2020). Apprendre par et pour la coopération la coopération comme enjeu à l'École et en EPS. *Revue Enseigner l'EPS*, 281, 35-41.