

GUINOT Jérôme, enseignant d'EPS, STAPS Rennes 2. Coordonnateur du groupe « PLAISIR & EPS » de l'AE-EPS

LAVIE François, enseignant agrégé d'EPS honoraire. Membre du groupe « PLAISIR & EPS » de l'AE-EPS

Mots clés : - expériences positives - plaisir de pratiquer - progrès – optimisation/émergence

Quand on peut, on veut !

L'optimisation et la transformation des conduites motrices au service d'une expérience positive en EPS. *Exemples en badminton.*

La réalité d'une année d'EPS avec une classe montre bien qu'il est non seulement difficile d'engager tous les élèves dans une réelle pratique significative, mais plus encore de les faire progresser pour qu'ils vivent une expérience corporelle positive, gage de la construction d'un habitus santé durable. En nous appuyant sur une pédagogie de la mobilisation (groupe Plaisir & EPS), nous pensons qu'il est possible de proposer des environnements de pratique plus en phases avec l'expérience corporelle singulière des élèves, ce qui permettra de favoriser durablement leur plaisir de pratiquer et de progresser. En effet, selon la conception de Varela (1993), la perception n'est pas une image en miroir de la réalité mais est fortement imprégnée de l'expérience corporelle vécue. La théorie des « marqueurs somatiques » (Damasio, 1995) renforce ce point de vue en postulant que les expériences passées de plaisir ou de déplaisir affectent le champ de la perception et de la décision. Ainsi, nous définirons l'expérience corporelle comme l'ensemble des traces immédiates et durables laissées par les situations vécues et qui impactent inmanquablement les conduites motrices. Dans cette optique, inscrire des traces positives liées au plaisir de pratiquer et de progresser devient un enjeu fondamental de l'EPS pour construire chez tous les élèves un style de vie actif.

Or, le plaisir, très souvent évoqué par les enseignants qui disent lui accorder une place centrale dans les leçons, est rarement conceptualisé et mis en œuvre. Pour certains, il est un élément constitutif des APSAD¹, ou, au pire, il adviendra. Pour d'autres, préoccupés davantage par ce qu'il y a à apprendre, le plaisir est essentiellement envisagé de manière différée (Morizur et Fuchs, 2019). Il est la résultante de l'apprentissage des élèves, et principalement des efforts qu'ils consentiront à fournir dans la tâche. Cela conduit bien souvent à une pédagogie des manques où l'élève est principalement vu « en creux » à travers ses carences, « ce qu'il ne sait pas faire ». L'enseignant cherche alors à réduire l'écart avec les attendus dictés par les programmes, et propose parfois des formats qui ne garantissent pas la réussite de tous, alors qu'une autre démarche est possible. Outre le rendement didactique limité, cette méthode génère également du déplaisir pouvant aller jusqu'à l'impuissance apprise (Rapport France Stratégie, 2018). Dans un environnement de pratique souvent identique pour tous, si les progrès ne sont pas au rendez-vous et que l'échec devient fréquent, voire systématique, l'élève se démobilise progressivement, ou pire se résigne, ce qui ne garantit pas, selon nous, la construction d'une relation durable de plaisir à la pratique. Une pédagogie de la mobilisation, en accord avec les approches conative (Bui-Xuan, 2011), fonctionnelle (Récopé et Boda, 2008), et enactive (Masciotra et coll, 2007), s'appuie sur une conception de l'apprentissage par optimisation/émergence qui vise à inscrire des traces positives dans l'expérience corporelle des élèves.

¹ Activités physiques, sportives, artistiques, et de développement : acronyme emprunté au groupe CEDREPS de l'AE-EPS.

1. Mobiliser tous les élèves pour faire naître des premières expériences corporelles positives

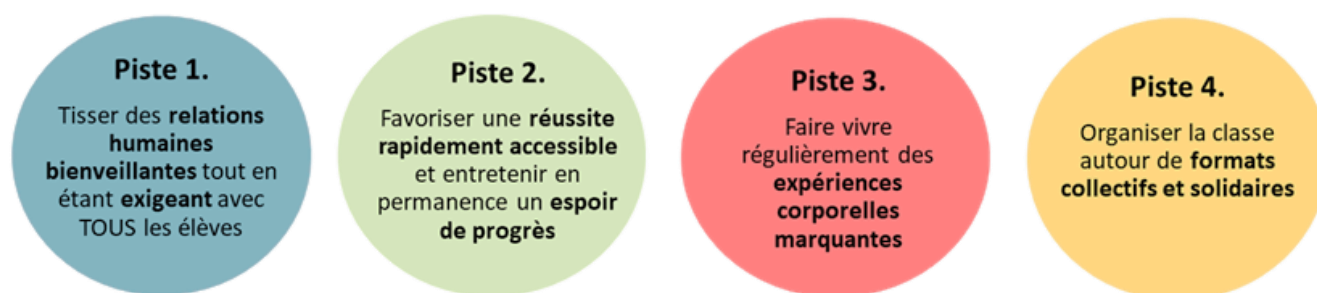
Déclencher la mobilisation de tous les élèves

Dans la pratique, nous observons régulièrement, dès les premières leçons, un nombre significatif d'élèves qui sont peu mobilisés, voire non mobilisés. Ils sont peu actifs et observent parfois davantage qu'ils ne pratiquent. Dans l'activité badminton, ils ne cherchent pas nécessairement à bouger pour rencontrer le volant et réalisent *a minima* les exercices demandés. Ils semblent aborder une stratégie d'évitement, et traversent bien souvent la séance de manière assez anonyme. Nous constatons également qu'un nombre significatif d'élèves éprouvent de grande difficulté à contacter le volant ([vidéo 1](#)).

Dès lors, avant d'envisager toute transformation des conduites motrices, l'enseignant se doit d'embarquer ses élèves dans les leçons pour qu'ils s'engagent dans une pratique significative, durable et intense. Il s'agit de faire en sorte qu'ils éprouvent assez vite du plaisir de pratiquer afin de susciter des efforts importants de manière consentie : les premières réussites favorisent leur sentiment de compétence, gage d'une expérience corporelle positive.

Pour placer l'élève mobilisé au centre de la démarche d'enseignement (Figure 1), nous pouvons nous appuyer sur les **pistes pédagogiques 1, 2, 3 et 4²** d'une pédagogie de la mobilisation (Belhouchat, Gagnaire, Guinot, Mougenot, Lavie, 2023), dont certaines seront détaillées dans cet article.

Figure 1. Pistes pour placer l'élève mobilisé au centre de la démarche



Tisser des relations humaines bienveillantes, tout en étant exigeant avec tous les élèves

Tout d'abord, la première piste pédagogique nous invite à « tisser des relations humaines bienveillantes, tout en restant exigeant avec tous les élèves » (figure 2).

Sur le plan de l'exigence, l'enseignant conçoit et met en œuvre un climat qui sécurise l'élève physiquement, affectivement, et socialement. Il est le garant du respect de chacun et des règles, leçon après leçon.

En badminton, le cadre éthique dans lequel va se dérouler l'activité est à garantir. Il s'agit d'être attentif et exigeant concernant certains comportements déviants, non tolérables, qui, lorsqu'ils se répètent, viennent détériorer le climat de classe : jets de raquettes, menaces verbales, énervements vis-à-vis d'un adversaire ou d'un arbitre, actes de tricheries, etc. Certaines attitudes sont quant à elles encouragées pour favoriser des rapports positifs entre tous les élèves. Ainsi, les moments d'entraide qui amènent les élèves à se préoccuper de l'ensemble de leurs camarades sont systématisés (piste 4) à l'instar de formats comme « le gentil bad » (Croizier, 2017) ou « mission échanges » (Guinot, 2021 ; Guinot et Belhouchat, 2023). L'introduction d'un check, en début et en fin de rencontre, est selon nous à systématiser dès le départ jusqu'à ce qu'il devienne un élément de culture commune à la classe. Il permet de clôturer la rencontre et de faire baisser la tension, mais également d'établir des liens plus positifs entre des élèves qui viennent de s'affronter. Il convient également de réagir rapidement si certaines situations peuvent rendre l'expérience de l'élève délétère. Nous faisons ici notamment référence aux problèmes d'arbitrage qui, lorsque les erreurs de jugement sur un point

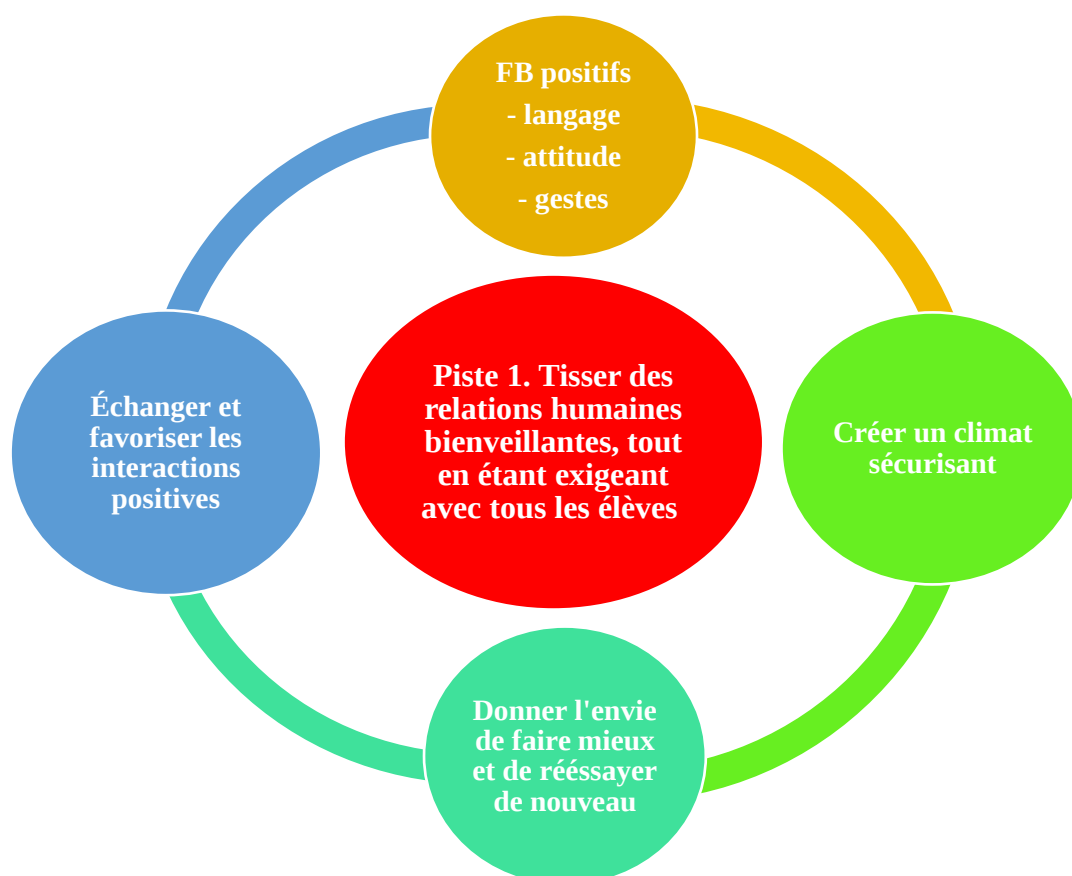
² La formulation de certaines pistes a été revue en 2023 pour gagner en cohérence

se répètent, aboutissent à un sentiment d'injustice, très mal vécu par certains profils d'élèves, ce qui engendre de la démobilisation voire de l'agressivité. L'enseignant par sa présence s'attache ici à être un « garde-fou » des interactions (Evin, 2013) pour qu'elles restent positives. Il relativise les défaites en félicitant les élèves sur la qualité du jeu produit plutôt que sur le score du match. Il propose des formats courts (jeu en 10 services ; match en 5 points, en 3 points, voire en 1 point) pour multiplier les rencontres, et permettre à tous les élèves de vivre l'émotion de la victoire, ce qui est essentiel si l'on veut espérer leur apprendre à « accepter le résultat de la rencontre » (programme EPS Cycle 3, 2015).

Il s'agit également de faire preuve d'exigence en ce qui concerne leur niveau d'implication et leurs progrès sur le plan moteur. Notre objectif est de leur donner envie de faire mieux et de les encourager à essayer de nouveau, alors que la réussite n'est pas encore au rendez-vous. Cela passe par des feedbacks qui les renseignent sur leur niveau de réussite et par une incitation à tester des réponses plus efficaces si besoin. Sur le plan relationnel, cela passe aussi par des rapports de proximité avec chacun en adoptant une relation plus horizontale, ceci afin de poser les premiers jalons d'une possible expérience positive. Il s'agit de rentrer dans un espace de dialogue avec un maximum d'élèves, notamment avec ceux ou celles qui sont discrets ou en difficulté, pour qu'ils se sentent pleinement considérés. Nous privilégions une posture d'ouverture et d'écoute qui va permettre à l'élève de nous faire part de ses ressentis et de ses émotions, mais aussi de nous informer sur son niveau de réussite ou sur les difficultés qu'il rencontre. Ainsi, même si l'enseignant est celui qui conduit le cours et qui fait figure d'autorité, il doit selon nous faire du groupe classe un collectif en se positionnant comme « un maillon fort qui relie les élèves entre eux. Il peut alors appréhender sa classe comme une communauté dans laquelle il est lui-même intégré » (Guinot et Llena, 2019). Durant les échanges avec nos élèves, mais aussi au sein des interactions qu'ils peuvent avoir entre eux, nous privilégions les feedbacks positifs, que ce soit par le langage verbal (féliciter, encourager, minorer les erreurs et les difficultés ...), l'attitude (sourire, regard bienveillant...), ou certains gestes (approbation de la tête, pouce levé, applaudissements, ...).

A l'instar de Virat (2019), nous pensons que l'implication affective des enseignants dans un cadre éthique, explicite et partagé, fait partie intégrante aujourd'hui de leur « professionnalité ». La recherche nous montre que ces éléments impactent favorablement le bien-être des élèves (Virat, *ibid.*), leur niveau de mobilisation, mais aussi leur envie durable de persévérer et de progresser.

Figure 2. « Tisser des relations humaines bienveillantes, tout en étant exigeant avec tous les élèves »



2. Optimiser les conduites motrices des élèves pour favoriser les premières réussites et l'émergence de nouveaux progrès

Observer les élèves « en bosses »

Pour favoriser une première expérience positive, l'enseignant doit « favoriser une réussite rapidement accessible et entretenir en permanence un espoir de progrès » (piste 2). Comme nous l'avons déjà souligné, Cette démarche se veut en rupture avec une pédagogie des manques dans laquelle l'élève est souvent vu en « creux » à travers ses carences, ses déficits, ce qu'il ne sait pas faire au regard d'une situation de référence diagnostique. Dans ce type de pédagogie, l'enseignant cherche avant tout à réduire l'écart avec un attendu fixé au préalable. On demande à l'élève d'abandonner son « monde de signification » (Varela et coll, 1993) pour en adopter d'emblée un autre qui ne lui est pas actuellement perceptible. Dans notre démarche, nous cherchons davantage à observer les élèves « en bosses » pour ensuite inscrire des réussites dans leur expérience vécue. Il s'agit d'optimiser les conduites des élèves en partant de ce qu'ils sont et de ce qu'ils font en situation pour ensuite construire des environnements capacitants (Falzon et coll, 2009) qui leur permettent de développer des premiers « pouvoirs d'agir », et une image de soi plus positive. Notre observation s'attache à la fois à mesurer ce qu'ils semblent être capables de réussir assez rapidement, mais aussi à comprendre ce qu'ils cherchent à faire sans pour autant être en mesure de le réussir sur le moment.

Lever les contraintes qui pèsent sur la mobilisation

Dans un premier temps, pour garantir des premières expériences positives, l'enseignant doit lever les contraintes qui pèsent sur la mobilisation des élèves. Nous débutons ainsi nos premières leçons par un mode initial de pratique qui a deux fonctions. La première est d'accrocher émotionnellement les élèves à l'enjeu de l'activité. La seconde est de favoriser une réussite rapidement accessible qui doit avoir de l'intérêt et de la valeur pour eux. Nous cherchons ici à susciter une adhésion et une implication pleine et entière. Il ne s'agit pas pour autant de baisser à l'extrême le niveau d'exigence, ce qui aboutirait à une réussite démagogique qui n'aurait pas de valeur. Le but est plutôt de favoriser une première expérience positive en actionnant des leviers qui permettent aux élèves d'optimiser leurs conduites motrices.

Pour cela, nous nous appuyons sur les ressources dont ils disposent déjà avant de chercher à les développer. L'enseignant peut s'appuyer sur le matériel pour leurs faciliter la tâche. Il peut jouer également sur les règles qui vont sécuriser ou aider l'élève, sur l'agencement de l'espace de pratique et sur les consignes pour donner le temps et les moyens d'y arriver.

En badminton, nous nous focalisons ainsi sur le renvoi dans un premier temps. Nous proposons un mode initial de pratique intitulé « les AS du renvoi ». Il s'agit de permettre aux élèves d'optimiser leurs façons de faire, à savoir renvoyer plus souvent et mieux ([vidéo 2](#)).

<u>Mode initial de pratique pour lever les contraintes qui pèsent sur la mobilisation :</u> « Les AS du renvoi »			
<u>Matériel</u>	<u>Règles</u>	<u>Espace de pratique</u>	<u>Consignes</u>
Raquettes avec une tige raccourcie ou raquette de mini tennis	Trajectoire « jet d'eau » obligatoire (hauteur bras + raquette)	Carré de 2 à 3 m de côté	Jeu main haute
Volant ralenti	Frapper par-dessus le sur-filet (à environ 2m50)	Zones avant et arrière supprimées (environ 2m)	Service aménagé

Afin de leur offrir davantage de temps pour qu'ils s'organisent avant la frappe, l'enseignant propose un sur-filet haut, voire des volants plus lents. Il peut aussi modifier les règles de jeu pour favoriser les trajectoires hautes (trajectoire « jet d'eau » obligatoire). Il propose des volants de plus grande taille, des raquettes avec

une tige raccourcie, voire des raquettes de mini-tennis qui offrent une surface de frappe plus grande, tout cela dans le but de faciliter et d'optimiser l'anticipation-coïncidence. Il aménage des espaces de pratique plus restreints, qui sont plus adaptés à leur niveau de ressources (Kuehn, 2021), afin qu'ils puissent s'affronter dans un vrai jeu de renvoi, ce qui va favoriser la répétition, la réussite et le plaisir de jouer. Dans une première étape, nous leur proposons de jouer dans un petit carré de 2 à 3 m de côté, situé plutôt au centre, entre la ligne de fond et le filet. En effet, à cette étape, les zones avant et arrière freinent leur capacité à renvoyer régulièrement et plus longtemps le volant. Les déplacements vers l'arrière sont trop complexes et engendrent des déséquilibres au moment de la frappe, ce qui aboutit bien souvent à des frappes ratées ou effectuées derrière soi qui ne dépassent pas le filet. Les volants en zone avant nécessitent quant à eux des déplacements précoces pour pouvoir effectuer une frappe main haute, ce qui est impossible pour beaucoup au départ. Ils se retrouvent donc à jouer des frappes main basse qui nécessitent une mobilité du poignet et une mise à distance par rapport au volant, ce qui pose un trop grand problème à résoudre pour des élèves débutants, situés à une première étape adaptative. Si besoin, le filet peut éventuellement être supprimé car il ne représente pas nécessairement un élément signifiant pour eux. Il peut même parfois gêner leur organisation motrice (la raquette touche le filet au moment de la frappe).

Sur le plan des consignes, pour optimiser l'anticipation-coïncidence, il est également intéressant de les faire jouer avec la « contrainte majorante » : « frapper tous les volants main haute ». Cela oriente l'activité des élèves vers un déplacement plus anticipé et la préparation de leur raquette avant la frappe ce qui facilite l'alignement « œil-tamis-volant » qui est une conduite adaptative efficace, à un premier niveau.

Entretenir en permanence un espoir de progrès

Pour maintenir, voire amplifier le niveau de mobilisation des élèves et leur faire vivre une expérience corporelle positive et intense, il est important qu'ils puissent « entrettenir en permanence un espoir de progrès » dans les leçons, ce qui favorise les répétitions et les efforts volontaires. Pour cela, l'enseignant envisage la dialogique plaisir/insatisfaction comme moteur de l'évolution des conduites motrices (Gagnaire et Lavie, 2007). Dans cette perspective, comme nous l'avons vu précédemment, le plaisir de réussir assez rapidement va d'abord servir de déclencheur pour mobiliser tous les élèves. Toutefois, lorsque la réussite s'installe et qu'elle devient trop facile, l'enfant, l'adolescent ressent le besoin d'évoluer afin de persévérer dans son être et de poursuivre les efforts³.

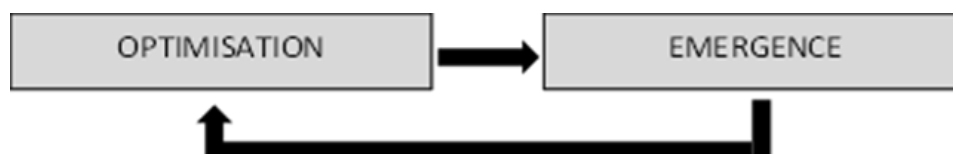
Dans cette optique, notre démarche s'appuie sur le concept d'« optimisation - émergence ». Nous définissons **l'optimisation** comme l'obtention d'un progrès dans une activité sans changement de préoccu'action⁴, autrement dit c'est réussir plus souvent et plus aisément ce que l'on réussit déjà un peu. Dans cette démarche, il s'agit d'abord de permettre à l'élève d'optimiser ses conduites motrices en lui offrant le temps nécessaire pour le faire. Ainsi, au sein d'un même mode de pratique, nous proposons différentes pistes d'évolutions qui vont lui permettre « de répéter mieux et plus souvent ce qu'il réussit déjà un peu » (piste 7). En devenant expert de son étape adaptative, il acquiert une expérience significative et développe, à cette occasion, une estime de soi positive, condition d'un engagement durable. Pour cela, l'élève doit pouvoir s'éprouver dans un mode de pratique qui a du sens, de l'intérêt, et qui génère des progrès visibles.

En badminton, nous observons chez certains élèves l'intention d'exploiter l'espace de jeu adverse pour gagner. Il s'agit alors pour l'enseignant de leur proposer des modes de pratique dans lesquels ils vont progresser, leçon après leçon, dans le placement du volant pour mieux exploiter les espaces libres en largeur et en profondeur. Ils multiplient ainsi les expériences à leur étape (optimisation) avant que n'apparaissent des indicateurs de changement de sens et la nécessité d'apprendre quelque chose de nouveau (émergence). **L'émergence** est donc un progrès consécutif à l'apparition d'une nouvelle préoccu'action. En badminton, nous pourrions ainsi observer un élève, à l'aise dans le placement du volant, qui commence à rechercher un coup efficace qui va prendre de vitesse son adversaire. C'est donc réussir quelque chose de nouveau et de prometteur. L'activité change de sens pour l'élève, ce qui nous amène à « l'engager ensuite vers de nouveaux possibles » (piste 7).

³ « Toute chose s'efforce de persévérer dans son être, c'est-à-dire dans la direction de l'affirmation de soi qui lui est propre, pour accroître sa puissance » (Spinoza, 1677).

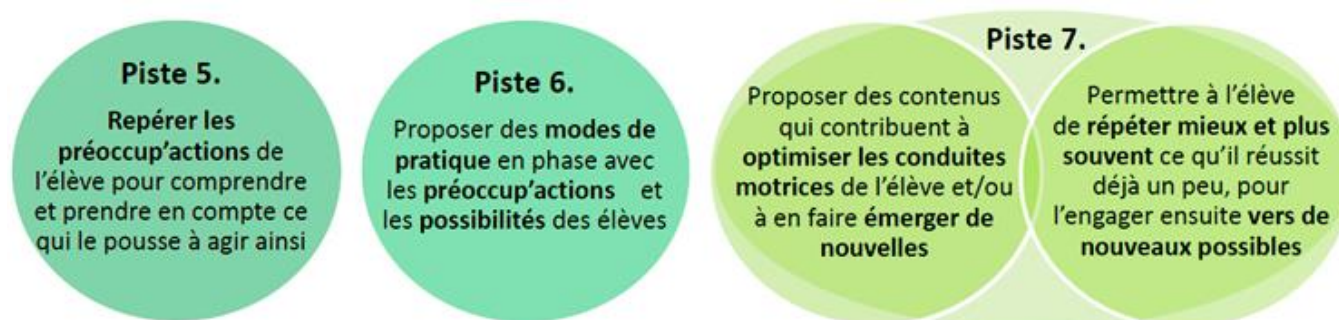
⁴ Le concept de préoccu'action renvoie à la préoccupation en acte, qui est l'expression de ce qui pousse profondément un individu à agir (préoccupation) comme il le fait (action) et dont il n'a pas nécessairement conscience.

Le progrès relève donc de deux dimensions en interrelations : l'optimisation et l'émergence.



Cette démarche se traduit à travers **les pistes 5, 6, et 7** (figure 3) de la pédagogie de la mobilisation.

Figure 3. Pistes pour amplifier la mobilisation et les progrès



Ne pas brûler les étapes

Toutefois, bien souvent en EPS, nous avons tendance à brûler les étapes, ce qui nous amène à proposer des contenus d'enseignement, certes en lien avec les programmes, mais qui peuvent s'avérer inadaptés. Au regard de notre expérience, cette pédagogie nous semble mener vers une impasse car elle freine les progrès et aboutit, pour certains, au syndrome de l'éternel débutant. Pour Parlebas (1970), « *un sujet voit et entend selon ses motivations, selon ses attentes et ses attitudes, selon son intentionnalité et les significations dont il est porteur* ». Un élève qui pratique ne fait donc jamais vraiment ce qu'il veut ; il fait surtout ce qu'il peut ! L'expérience du terrain nous montre tous les jours que ce n'est pas parce qu'on propose un environnement de pratique nouveau, ou que l'on donne de nouvelles consignes à appliquer, que cela entraîne, de fait, une modification durable de la conduite de l'élève. Parfois, il peut même réussir dans certaines situations décontextualisées mais, dès que l'on revient au jeu, il reprend sa conduite initiale plus adaptée au monde qu'il perçoit.

C'est par exemple le cas lorsque nous proposons à des élèves, qui commencent à frapper fort de face, d'apprendre le dégagement dans une situation décontextualisée pour gagner en efficacité. Un joueur-coach envoie des volants hauts sur le joueur-entraîné qui doit réaliser des dégagements longs. Avec de la répétition, des démonstrations, et des feedbacks individualisés, quelques élèves finissent par se tourner (rotation centrale) et frappent en opposition avec des trajectoires qui atteignent le fond de terrain. Lorsque l'on place ensuite ces mêmes élèves en situation de match, le constat est souvent sans appel : aucun élève ne réalise des dégagements, parfois même lorsque les volants sont favorables. La raison est finalement assez logique : l'enseignant brûle les étapes. Il ne tient pas compte de la maturation des significations, c'est-à-dire de l'étape dans laquelle se situe l'élève. Or, ce n'est pas parce que l'élève commence à envisager le fond du terrain comme un espace à attaquer (étape fonctionnelle) que se justifie le fait de lui apprendre immédiatement le dégagement (étape technique). Un pratiquant interprète et agit dans son environnement en fonction de son expérience. La didactique ne peut donc s'envisager qu'au service de la pédagogie, et ne doit pas être déconnectée de l'expérience réellement vécue par les élèves.

Favoriser une accumulation quantitative d'expériences

La perception est personnelle et intime. De l'extérieur, en tant qu'enseignant, on pense que l'élève peut voir un certain monde, à savoir l'environnement tel qu'il a été prévu et fantasmé pour lui. Or, en badminton, la perception d'un volant qui arrive en cloche au-dessus du joueur sera complètement différente selon le vécu

de chacun. Pour certains, cela représente un volant très facile qu'ils vont pouvoir smasher. Pour d'autres, au contraire, c'est un volant difficile à jouer (vidéo 1).

Pour autant, un pratiquant n'est jamais condamné au non-apprentissage ou à la stagnation à condition de favoriser une accumulation quantitative d'expériences, à son étape. Il s'agit, tout d'abord, de favoriser un temps d'engagement moteur important, en proposant des environnements qui génèrent une grande quantité de pratique. Concrètement, en badminton, nous allons privilégier des formats dans lesquels tous les élèves pratiquent (la ronde du badminton, le bad-TT, les AS du volant...). Il s'agit également de proposer des environnements de pratique dans lequel ils vont pouvoir s'éprouver physiquement et vouloir répéter les efforts sans cesse. Ainsi, en badminton, à une première étape, nous les orientons vers l'amélioration de la mise à distance par rapport au volant afin de renforcer leurs réussites dans la tâche d'anticipation-coïncidence, jusqu'à ce qu'ils deviennent des experts du renvoi. L'apprentissage de techniques sportives est envisagé bien plus tard dans le parcours de formation des élèves. Nous attendons qu'il prenne sens.

Au regard de notre expérience, c'est à cette condition que l'on a quelque chance de majorer l'expérience des élèves et que l'on peut garantir de réels progrès durables.

3. Favoriser l'émergence de nouvelles conduites motrices pour amplifier la mobilisation et les progrès

Repérer les préoccup'actions des élèves

Deux conditions nous semblent essentielles pour envisager un parcours d'expériences majorantes. La première nous amène à « repérer les préoccup'actions de l'élève pour comprendre et prendre en compte ce qui le pousse à agir ainsi » (piste 5). L'objectif de l'enseignant est de se rapprocher du « monde propre » de l'élève : Qu'est ce qui le préoccupe dans l'action ? Que voit-il et que perçoit-il réellement ? Qu'est ce qui le pousse à agir comme il le fait, de manière récurrente, sans qu'il en ait nécessairement conscience ? Un élève se comporte souvent de manière extrêmement pertinente par rapport au monde qu'il perçoit.

En badminton, il peut être préoccupé seulement par contacter le volant, ou, au contraire, par envoyer d'emblée un « volant méchant » de l'autre côté. Avant de réfléchir aux progrès qu'on peut envisager chez cet élève, il faut d'abord comprendre d'où on part. Finalement, il n'y a pas une évaluation diagnostique en première leçon sur laquelle nous nous reposons pour construire l'ensemble de la séquence d'enseignement. Nous savons tous que les élèves évoluent en permanence, stagnent, voire régressent. Chaque moment de chaque leçon doit donc être l'occasion d'émettre un diagnostic sur les conduites motrices des élèves.

Il s'agit en badminton de repérer et de comprendre leurs préoccup'actions pour ajuster au mieux l'environnement de pratique. Pour cela, l'enseignant peut s'appuyer sur des indicateurs synthétiques qui sont centrés sur des aspects plutôt qualitatifs. L'outil vidéo nous apparaît alors indispensable. En effet, il permet à l'enseignant de mieux lire et de mieux comprendre l'activité de ses élèves pour mieux réguler ses leçons. Mais, il permet aussi aux élèves de mieux comprendre leur manière de jouer en s'appuyant sur la co-évaluation et sur l'auto-évaluation.

Plusieurs conditions sont à réunir :

- Le rapport de force doit être équilibré
- Les extraits utilisés sont significatifs (l'échange dure plus de 2 frappes après le service)
- L'observation est ciblée (un à deux indicateurs observables au maximum)
- La durée de la vidéo est courte (2 à 3 échanges significatifs) tout comme le temps donné aux élèves pour l'analyser (3 min au maximum) afin qu'ils se concentrent sur l'objectif et que le temps moteur reste conséquent.
- Utilisation de la fonction ralentie et des arrêts sur image à des moments clés (par exemple au moment du contact volant-raquette), pour analyser la trajectoire du volant et la motricité des élèves.

Le tableau ci-dessous présente les trois premières étapes conatives en badminton (Dieu et coll, 2020). En s'appuyant sur certains indicateurs observables, l'enseignant peut ainsi repérer les préoccup'actions dominantes de ses élèves. L'identification de ces étapes lui permet de mieux comprendre ce qui pousse ses élèves à agir comme ils le font. Il peut alors ensuite proposer des environnements de pratique plus en adéquation avec leurs conduites motrices, ceci afin d'éviter d'entretenir un conflit de sens (Lavie, 2021).

Étapes conatives -Mobile (Sens profond donné à son action)	Préoccup'actions dominantes (Expression du mobile dans l'action)	Indicateurs observables
<u>Étape structurale</u> L'élève mobilise sa structure biologique pour faire face à la situation -Ne pas manquer le volant	1 - Franchir le filet 2 - Renvoyer une fois de plus que l'autre	- Trajectoires « en cloche » aléatoires, puis dans l'axe central. - Jeu en réaction (renvoi en piston). Le corps s'engage « en bloc » dans la frappe. - joueur dans son cylindre, souvent de face. - Frappes en déséquilibres (en mouvement, parfois sur un appui ou en suspension) - Utilisation prioritaire du bras raquette.
<u>Étape fonctionnelle</u> L'élève se pose la question de savoir « comment ça marche » -Diriger le volant pour mettre en difficulté l'adversaire	1 - Envoyer dans les espaces libres 2 - Conclure dans des espaces favorables avec une trajectoire qui s'abaisse	- Trajectoires latérales (orientation du tamis), plus aplaties ou raccourcies (l'élève bloque son geste avant le contact volant/raquette ou l'accélère). - Déplacements plus nombreux, et plus précoces. - Davantage de stabilité au moment de la frappe
<u>Étape technique</u> L'élève éprouve le besoin d'apprendre une (des) technique(s) : recherche d'efficacité. « Comment font ceux qui sont plus efficaces ? » -Réaliser un coup gagnant	1 - Réaliser un coup gagnant avec une technique (« mon spécial ») 2 – Réaliser un coup gagnant au bon moment	- L'élève possède un « coup fort » qu'il exploite pour gagner en efficacité : smash, dégagement, amorti, contre-amorti... - Les frappes « en opposition » apparaissent (dissociation haut et bas du corps, rotation des épaules) - L'élève se prépare avant d'exécuter son coup (pas chassés d'ajustement). Remplacement

Sur un plan plus quantitatif, l'utilisation d'un « jeu révélateur de préoccup'actions » permet également à l'enseignant de gagner en pertinence dans l'analyse de la motricité des élèves et de mieux évaluer les conduites motrices.

Dans une première ou une deuxième séquence d'enseignement, le format « jeu cadeau puis points méchants » (Lavie, *ibid.*) permet à l'enseignant de repérer trois grandes étapes : ceux qui sont en difficulté dans le renvoi ; ceux qui renvoient mais jouent plutôt en continuité ; ceux qui cherchent à rompre l'échange. Le match se déroule sur un terrain réglementaire avec un temps de jeu de 3 minutes maximum ou en 20 services, et oppose des élèves de niveaux de performance sensiblement identiques.

Dans ce format, il est demandé aux élèves de réaliser d'abord 6 échanges en partenariat avant de pouvoir jouer en duel sur tout le terrain pour marquer le point. Nous demandons aux élèves de qualifier le point marqué après le 6^{ème} échange. Ce volant pourra être qualifié de « cadeau », s'il est joué en cloche au centre du terrain adverse, ou de « méchant » s'il n'est pas « cadeau ». Cette « zone cadeau » peut être matérialisée dans un premier temps pour aider les élèves à identifier la nature du volant (espace au centre de 3 m de long pour 2 m de large appuyé sur la ligne de service).

Cette modalité nécessite une formation des élèves à identifier la nature des points marqués. Le codage sur les fiches d'observation est le suivant :

- « 0 » si le volant est perdu avant le 6^{ème} échange, le « 0 » étant attribué à l'auteur de la faute
- « C » pour un volant « cadeau » qui marque avec une trajectoire en cloche au centre du terrain après au moins 6 passages du volant au-dessus du filet et dans le terrain
- « M » pour un volant méchant, c'est-à-dire pas « cadeau ».

On obtient alors des fiches d'observation de ce type :

Élève A	Élève B
0 C C C C 0 C M 0 C C C	0 M C M 0 M C 0 M M C C

Pour mobiliser les élèves dans ce format de jeu, nous les avons mis au défi de marquer plus de « M + C » que de « 0 » sur l'ensemble des points marqués au cours du match, soit l'addition des 2 scores individuels. Dans cette situation, l'histoire des points marqués lors d'un match devient révélatrice de la capacité ou non à tenir l'échange, mais permet aussi de repérer si les élèves sont préoccupés davantage par la continuité ou par la rupture de l'échange.

Dans notre exemple, les élèves ont joué 24 échanges. Ils ont réussi 18 fois la consigne « 6 échanges en partenariat » (75%), ce qui révèle une capacité à jouer en continuité. Ils ont marqué 12 volants « cadeaux » après les 6 échanges (50%), ce qui semble signifier qu'ils marquent plutôt en renvoyant une fois de plus que l'adversaire. Mais, dans le détail, nous constatons que cette analyse s'applique plutôt pour l'élève A, que l'on pourrait qualifier de « résistant », et qui se situe vraisemblablement en fin d'étape structurale. L'élève B a réussi 5 volants « méchants » sur 9 marqués (55%), ce qui nous indique une capacité à jouer davantage sur la rupture de l'échange. Il semble se situer à l'étape fonctionnelle. Nos observations viendront affiner ces premiers constats.

Proposer des modes de pratique en phase avec les préoccup'actions et les possibilités des élèves

La seconde condition invite l'enseignant à « proposer des modes de pratique en phase avec les préoccup'actions et les possibilités des élèves » (piste 6) pour qu'ils puissent optimiser leurs conduites motrices, c'est-à-dire élargir leur répertoire moteur sans pour autant vivre une situation d'échec.

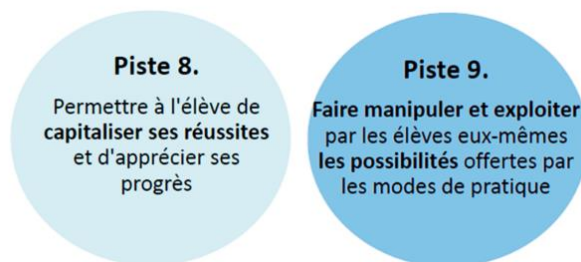
Un mode de pratique doit donc permettre la mise en action très rapide d'un grand nombre d'élèves mais aussi favoriser la persistance de leur mobilisation. En effet, ce n'est pas parce que nous repérons une première réussite à une étape donnée que se justifie le fait de changer d'étape et donc de dispositif. Nous considérons qu'il faut davantage respecter l'expérience de l'élève, la signification qu'il donne à son action, en lui offrant les moyens de se développer d'abord sur le plan quantitatif (Récopé, 2001) sans pour autant changer régulièrement le problème adaptatif à résoudre. Les modes de pratique proposés doivent donc permettre aux élèves de s'éprouver dans une « épreuve-preuve » qu'ils sont en mesure de réussir et dans laquelle ils peuvent progresser par des efforts consentis.

Par exemple, à l'étape structurale, le mode de pratique « Les AS du renvoi » propose aux élèves un environnement de pratique dans lequel ils peuvent jouer un match (logique interne de l'activité) et épuiser leur préoccup'action dominante (renvoyer le volant une fois de plus que l'adversaire). Ils jouent dans un espace restreint sur deux mi-temps avec cinq services chacun par mi-temps. Ils ont également jusqu'à trois tentatives pour servir afin que l'expérience reste positive. Il est important que tous les élèves puissent vivre les émotions de la victoire « à l'arrachée ». En effet, cela garantit un plaisir de pratiquer dans le mode de pratique, et engendre une mobilisation pleine et entière. Concrètement, à la mi-temps, ils ont la possibilité de rééquilibrer le rapport de force. Ils peuvent par exemple décider, d'un commun accord, que les espaces respectifs à défendre sont légèrement différents (Kuehn, 2021).

Un élève acteur de sa pratique et de ses progrès

Pour favoriser la pleine mobilisation des élèves et leur épanouissement, l'enseignant peut enfin s'appuyer sur les pistes **8 et 9** (figure 4), afin de leur offrir certains espaces de liberté dans lesquels ils peuvent s'auto-déterminer, et se sentir à l'origine de leurs réussites.

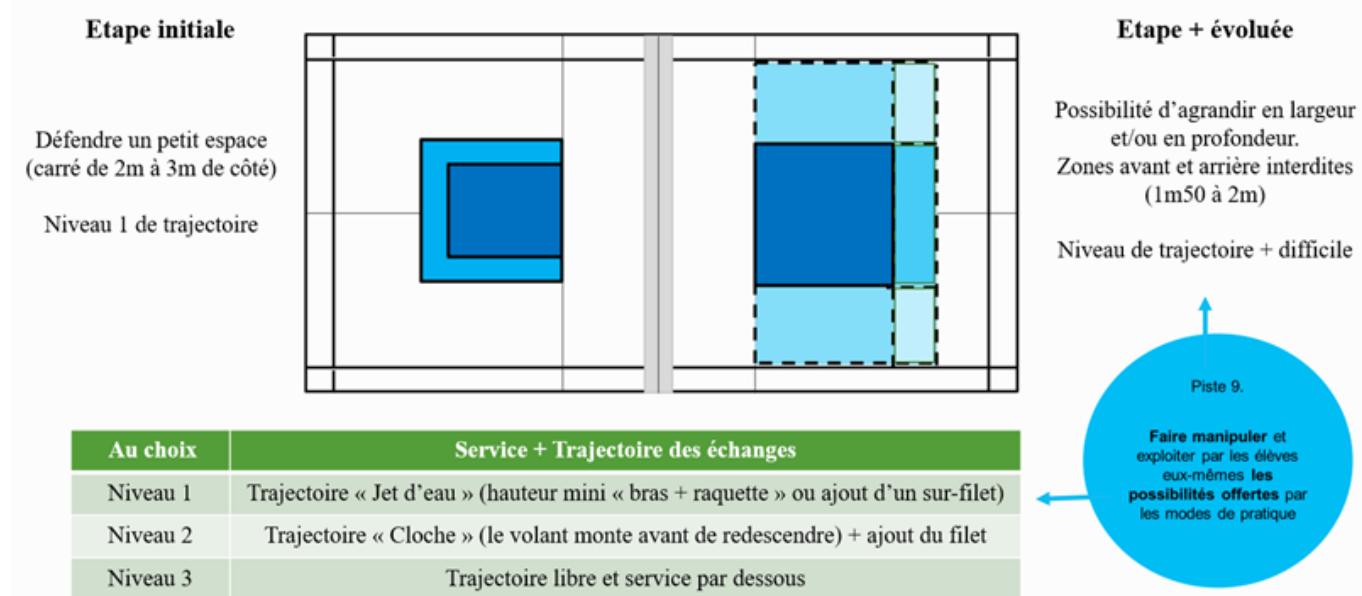
Figure 4. Un élève acteur de sa pratique et de ses progrès



Chaque mode de pratique offre à l'élève un cadre émancipateur dans lequel il peut « capitaliser ses réussites et apprécier ses progrès » (piste 8), ce qui favorise la construction de nouveaux pouvoirs d'agir.

Ainsi, à travers des niveaux de complexification soigneusement sélectionnés par l'enseignant, il s'agit de « faire manipuler et exploiter par les élèves eux-mêmes les possibilités offertes par les modes de pratique » (piste 9) pour leur permettre de renforcer ce qu'ils font déjà un peu, et les accompagner dans leurs progrès. Lorsqu'ils constatent être régulièrement en réussite dans un mode initial de pratique, ils peuvent s'éprouver dans le même format mais à une étape plus évoluée. Dans le mode de pratique « Les AS du renvoi » (figure 5), les élèves dont la préoccupation dominante est de « renvoyer le volant », ont ainsi la possibilité de modifier l'espace de jeu, les règles de service et le type de trajectoire pour s'éprouver pleinement.

Figure 5. « Les AS du renvoi »



Par la suite, s'ils estiment avoir suffisamment éprouvé le mode de pratique à l'étape la plus évoluée (« Monsieur, c'est trop facile. On fait quoi maintenant ? »), ils peuvent, en accord avec l'enseignant, se diriger vers un nouveau mode de pratique. Le but pour l'élève est de retrouver un niveau de réussite satisfaisant dans un environnement plus exigeant. Dans l'exemple ci-dessous, nous observons que Lucille a progressé dans le renvoi du volant entre les deux leçons. Elle pourra prochainement complexifier le mode de pratique « As du renvoi », en augmentant la taille du terrain ou en jouant avec la règle « trajectoire libre » ([vidéo 3](#)).

Lucile	Préoccupation : renvoyer le volant de l'autre côté	
	Mode de pratique : AS du renvoi, trajectoires en cloches, 3m/3m	
Critères d'évaluation	Nombre d'échanges réalisés par volants joués (en moyenne) et par matchs	Nombre de match dont le moyenne des échanges ne dépassent pas 5 frappes
12 septembre	3 / 5 / 4 (3 matchs)	2 matchs sur 3
19 septembre	5 / 4 / 6 / 6 (4 matchs)	1 match sur 4

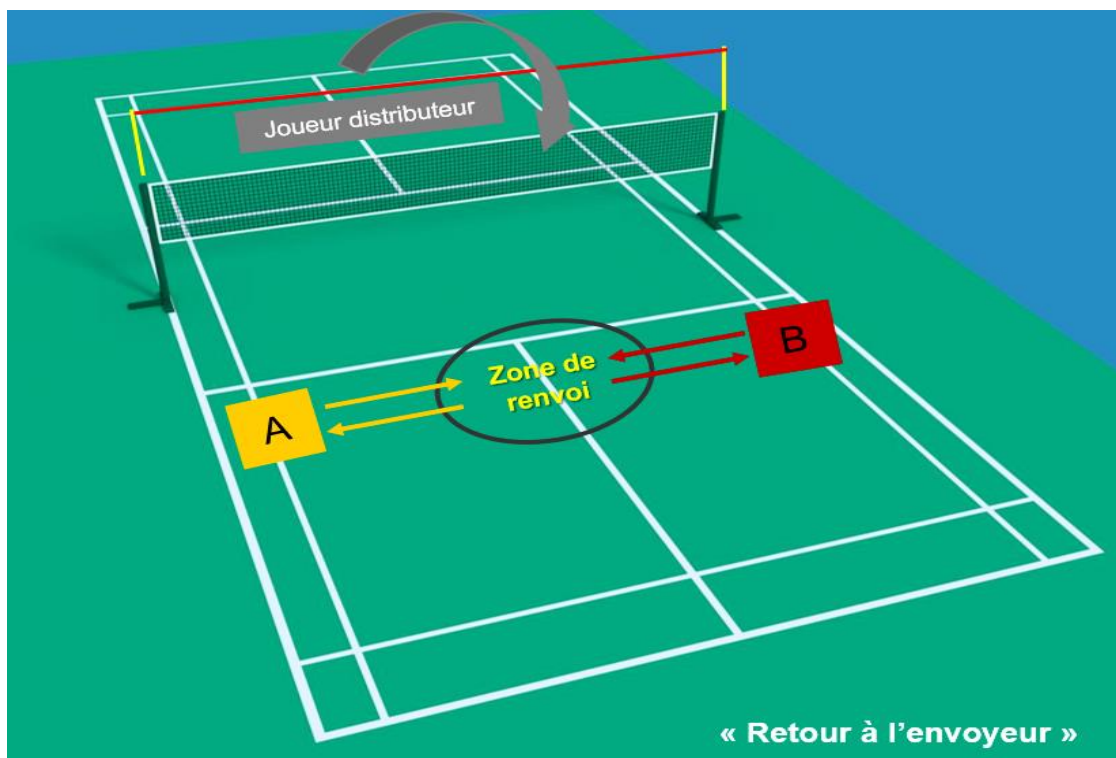
Toutefois, un mode de pratique, bien que pensé et réfléchi par l'enseignant, n'est pas une solution magique qui garantit *ipso facto* l'optimisation et la transformation des conduites motrices de tous les élèves. L'enseignant doit sans cesse analyser, questionner et surtout réguler les environnements de pratique qu'il propose pour favoriser réussites et progrès. Ainsi, « les AS du renvoi » est un format qui peut ne pas correspondre à une certaine typologie d'élèves qui demeurent en difficulté dans un format de duel en un contre un et/ou qui sont sensibles aux pratiques collectives.

Pour les élèves en difficulté dans le mode de pratique « AS du renvoi », nous pouvons proposer le mode de pratique « Retour à l'envoyeur » (figure 6). Il s'agit d'un format dans lequel les élèves s'affrontent de manière indirecte, à distance, et qui a pour but d'épuiser la préoccupation dominante « franchir le filet ».

Ce format s'adresse à des élèves que l'on pourrait qualifier de « résistant » mais qui éprouvent des difficultés en match sur des volants aléatoires ([vidéo 2](#)).

La particularité de ce format est que les deux adversaires jouent du même côté, un volant sur deux (A, puis B, puis A, etc.), sur le joueur distributeur, ce qui leur laisse du temps entre chaque frappe et les oriente vers une logique de déplacement sous le volant. Un quatrième joueur s'occupe du score (voir tableau) pour permettre aux élèves d'apprécier leurs réussites et de repérer leur progrès dans le renvoi du volant (nombre d'échanges réalisés par volants joués).

Figure 6. « Retour à l'envoyeur »



But pour l'élève : « retour à l'envoyeur » une fois de plus que son adversaire pour marquer le point.

Règles :

- Les élèves A et B sont de niveau proche et sont placés du même côté du filet.
- Ils frappent alternativement vers le « joueur distributeur » et disposent d'une zone de remplacement obligatoire entre chaque frappe (poser un pied dans la zone matérialisée dans le couloir de double).
- Un « joueur distributeur », très à l'aise dans le renvoi, distribue tous les volants au niveau du T dans la « zone de renvoi ».

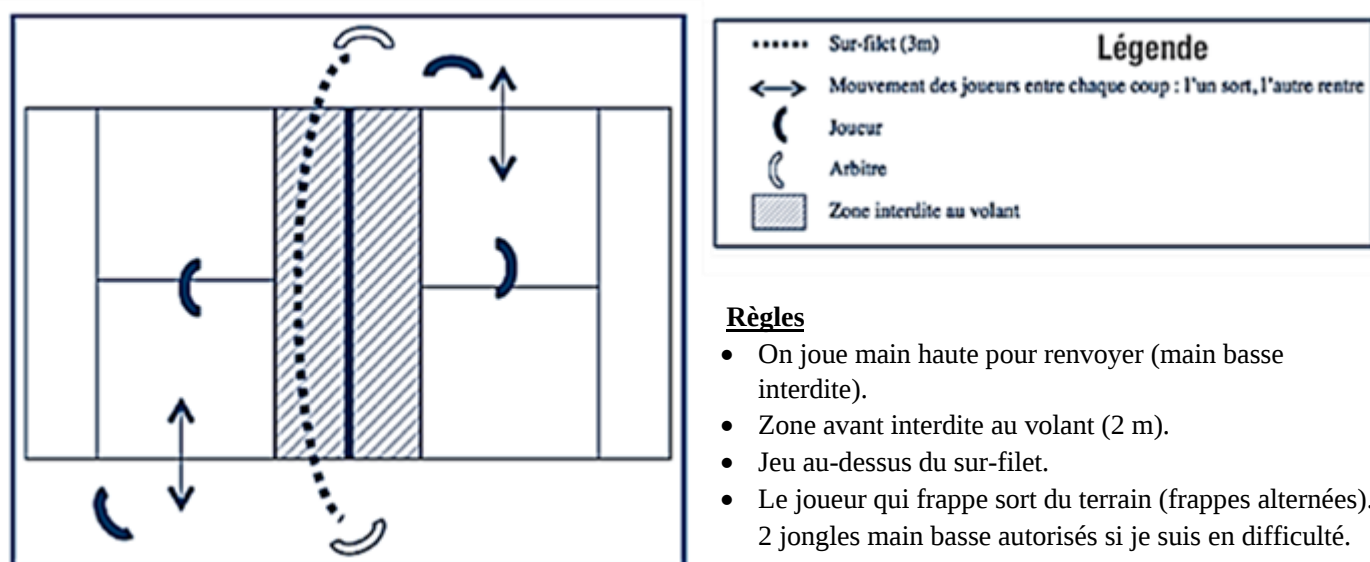
Pts marqués	Nombre d'échanges réalisés par point joué	Pts marqués
Sacha	4 / 5 / 4 / 6 / 2 / 8 / 11 / 5 / 7 / 8	Yann
4	Moyenne = Total / 10 = 6	6

Amplifier les progrès des élèves à travers de modes de pratique plus exigeants

A l'inverse, quand les élèves sont en facilité dans le mode « les AS du renvoi », nous leur proposons un nouveau mode de pratique, le « bad TT » (Dieu, 2023), qui reste en phase avec leur préoccupation dominante, « renvoyer le volant dans le terrain adverse » mais, qui nécessite une meilleure analyse de la trajectoire du volant, des déplacements plus précoces pour une meilleure défense de son terrain. Il s'agit d'un match en deux contre deux avec frappes alternées, et volants en zone avant interdits (figure 7). Les trajectoires de volant passent nécessairement par-dessus le sur-filet (entre 2m50 et 3m au départ). S'ils sont

en facilité, ils ont la possibilité d'abaisser légèrement la hauteur du sur-filet pour s'éprouver davantage. Ici, les élèves vivent un format collectif et solidaire (piste 4) dans lequel ils doivent s'entraider au cœur de la pratique, ce qui nous apparaît être porteur pour développer des comportements citoyens en actes⁵. Pour favoriser des relations bienveillantes, les élèves changent de partenaires régulièrement sur leur terrain.

Figure 7. Le « bad-TT » (Dieu, 2023).



Quand ils sont en facilité et commencent à bifurquer vers l'étape fonctionnelle, c'est à dire qu'ils commencent à utiliser l'espace adverse, nous leur proposons de jouer dans un mode de pratique plus évolué, le « bad-TT raquette unique » qui les engage vers une défense encore plus intense de leur terrain. Les élèves jouent avec les mêmes règles mais ne disposent que d'une seule raquette pour deux qu'ils doivent s'échanger entre chaque frappe, ce qui nécessite de la communication entre les joueurs, mais également une adaptation tactique au cours du point en fonction du rapport de force. Par exemple, si l'on est dominé dans l'échange, il peut être intéressant de remonter un volant plus haut pour se laisser davantage de temps pour transmettre la raquette à son partenaire.

Si l'on s'appuie sur les préoccup'actions à l'étape structurale, nous pouvons ainsi observer l'émergence d'une nouvelle préoccup'action à mesure que l'élève s'éprouve dans les modes de pratique proposés.

OPTIMISATION (étape initiale)	EMERGENCE POSSIBLE (étape plus évoluée)
Faire franchir le volant le plus souvent possible pour essayer de marquer des points	Renvoyer une fois de plus que l'autre pour gagner le point et tenter de remporter le match

4. Proposer un parcours d'expériences majorantes qui accompagne les progrès

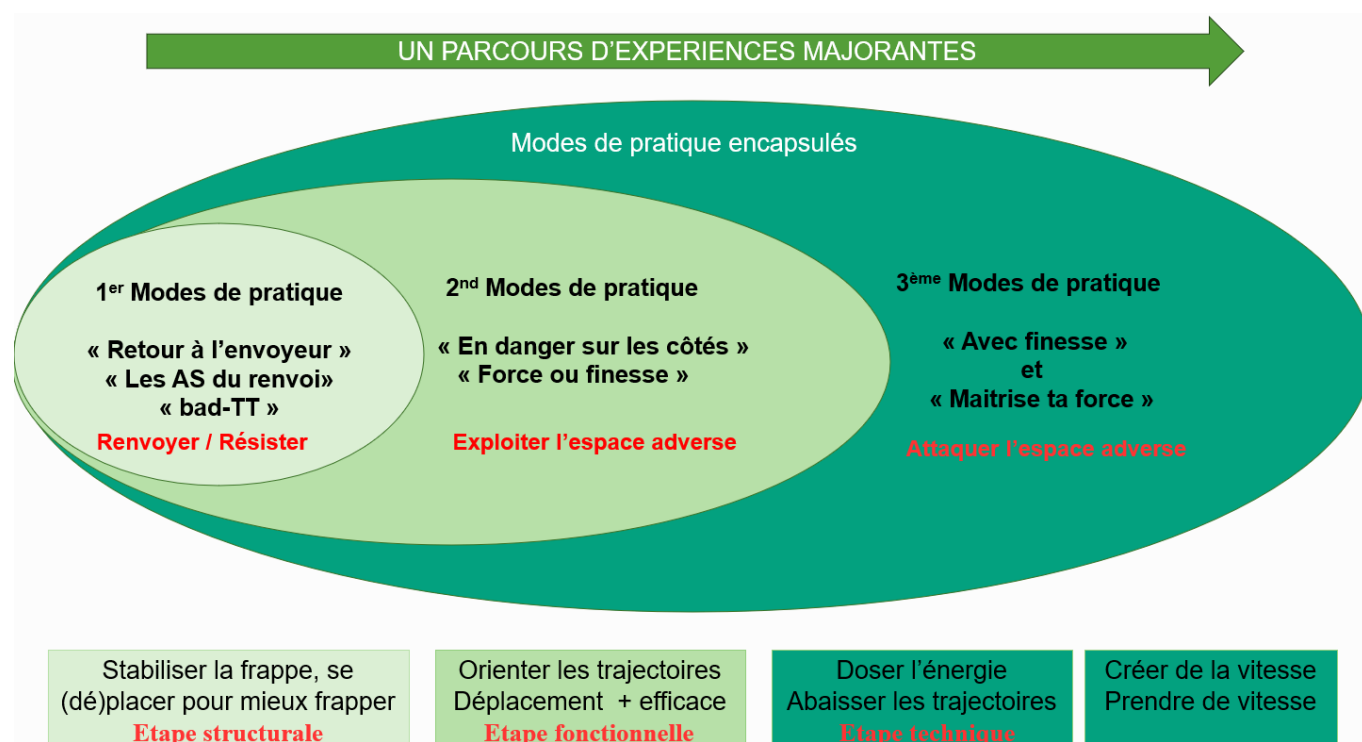
Un parcours d'expériences majorantes (figure 8) se donne pour but d'accompagner l'expérience singulière des élèves en leur proposant des environnements de pratique qui leur permettent de développer, leçon après leçon, une puissance d'agir et d'exister. Il s'agit de prendre en compte leurs préoccup'actions dominantes, mais également d'accompagner les changements de significations que l'élève donne à son action, ce que nous pouvons définir comme une nouvelle préoccup'action. Nous considérons que c'est l'accumulation quantitative d'expériences qui permet cette bascule qualitative de sens. Il est essentiel d'accompagner cette bascule pour leur permettre de se développer sur un plan qualitatif (Récopé, 2001). A chaque palier, des indicateurs précis renseignent l'élève et l'enseignant sur l'étape dans laquelle il se situe, ce qui permet la

⁵ Le groupe cooper@ction de l'AE-EPS travaille et partage ses réflexions sur cette thématique

poursuite du même mode de pratique, de s'éprouver dans une version plus évoluée, ou d'envisager la bascule vers un nouveau mode de pratique.

Dans une séquence, nous élaborons un continuum de deux à trois modes de pratique encapsulés, adaptés aux ressources progressivement utilisables des élèves. Ils doivent conserver le sens originel et symbolique de l'activité support et permettre de jouer/pratiquer/progresser en même temps. En ce qui concerne l'activité badminton, il s'agit donc de maintenir la notion d'affrontement et la dialectique attaque/défense du terrain. Le mode de pratique cible en priorité l'étape adaptative⁶ dans laquelle se situe l'élève pour favoriser une mobilisation optimale. Il permet ainsi la maturation des conduites motrices actuelles. Une fois la préoccup'action dominante épuisée, le mode de pratique évolue pour confronter les élèves à une expérience plus exigeante mais valorisante et toujours accessible en s'appuyant sur les ressources nouvellement acquises ou en mobilisant des ressources non-exploitées.

Figure 8. Un parcours d'expériences majorantes possible en badminton



Mais attention, il n'y a pas un mode de pratique en sixième, un autre en cinquième, etc. Ce qui fait la singularité de notre démarche, c'est que les élèves, au sein d'une même leçon, peuvent s'éprouver dans des modes de pratique identiques à leurs camarades, qui se complexifient à mesure de leurs progrès. Ils peuvent aussi, au regard de leurs avancées, s'éprouver dans un mode de pratique nouveau pendant que d'autres poursuivent le même mode. Chacun évolue à son rythme dans le parcours d'expériences majorantes. Il n'y a pas non plus une multitude de modes de pratique à gérer par l'enseignant. Bien souvent, deux voire trois modes de pratique avec leurs évolutions, co-existent. En effet, au sein d'une même classe, nous observons bien souvent deux grandes préoccup'actions dominantes rarement davantage. Ce qui doit orienter l'activité de l'enseignant, ce n'est donc pas la conception d'un grand nombre de modes de pratique, mais plutôt la pertinence de ceux qu'il va proposer à ses élèves.

Modes de pratique à l'étape fonctionnelle

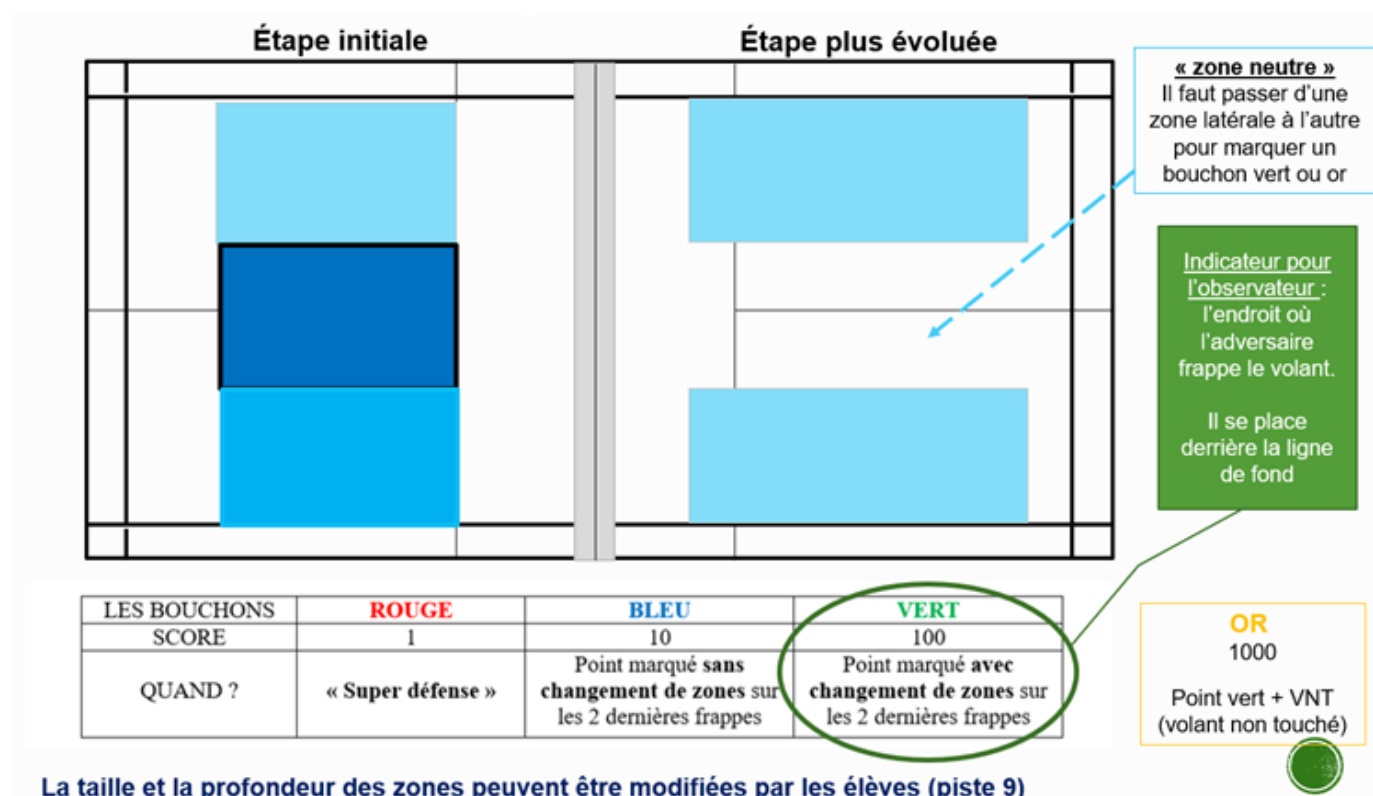
Assez rapidement, quand l'élève a capitalisé des réussites, il peut s'engager dans une étape plus évoluée. Chaque mode de pratique est construit pour permettre aux élèves d'épuiser leurs préoccup'actions ou en tout cas de les saturer. En badminton, lorsque les élèves ont épuisé la logique du renvoi, ils basculent dans « l'étape fonctionnelle » en cherchant à exploiter l'espace adverse pour marquer.

⁶ Se référer ici au tableau présentant les différentes étapes conatives.

OPTIMISATION (étape initiale)	EMERGENCE POSSIBLE (étape plus évoluée)
Renvoyer une fois de plus que l'autre pour devenir un résistant tenace et ne pas perdre de points	Envoyer le volant dans des espaces libres pour rompre plus vite l'échange et ne plus risquer de faire une faute et perdre le point

Nous leur proposons tout d'abord le mode de pratique « En danger sur les côtés » (figure 9), puis le mode « force ou finesse » (figure 10). Bien que d'autres choix soient possibles, nous privilégions dans un premier temps le format de pratique « En danger, sur les côtés » qui offre plusieurs avantages. Il nécessite peu d'explications car l'environnement de pratique est proche du format « les AS du renvoi ». Par ailleurs, il favorise davantage l'équité entre les élèves, notamment entre ceux qui sont avancés sur le plan physique et les autres. En effet, le terrain est large et peu profond et n'avantage pas ceux qui frappent fort. L'espace de jeu ne nécessite pas non plus de déplacements complexes à effectuer dans la profondeur.

Figure 9. « En danger sur les côtés »



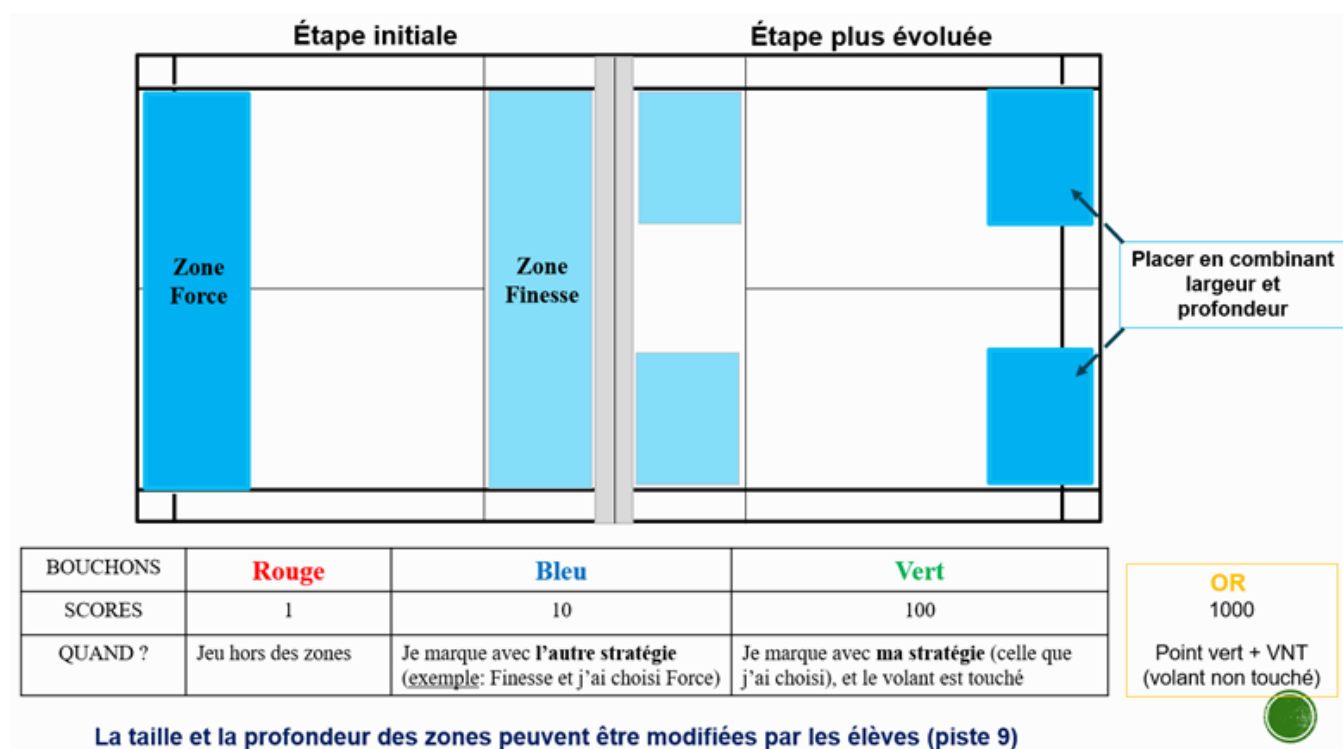
Dans ces modes de pratique, l'utilisation d'un « score parlant » (Bellard, 2006) peut permettre aux élèves d'avoir des indicateurs pour évaluer leur niveau de compétences⁷ (Fayaubost, Gibon, et Rossi, 2021).

A la fin du match, il y a donc le score brut du match pour désigner le vainqueur, mais aussi un score parlant pour mesurer la capacité à exploiter l'espace adverse. Dans le système de score, nous valorisons la « super défense » qui correspond à un point encaissé en touchant le volant, afin qu'ils utilisent au maximum la largeur du terrain. Pour que les relevés d'actions soient corrects, il est nécessaire que les observateurs se placent derrière leur partenaire avec suffisamment de recul pour être en sécurité.

Dans le mode de pratique « force ou finesse », l'activité de l'élève est orientée vers l'utilisation de l'espace adverse en profondeur pour gagner le point. Les élèves sont placés dans un format « ronde italienne » : ils sont 2 par équipes, et réalisent des matchs en simple (A vs B, puis A' VS B') ; les joueurs sont de niveau proche ; les scores des deux matchs de simple sont additionnés pour déclarer l'équipe vainqueur. Avant le match, le joueur annonce sa « stratégie » à son binôme-observateur : « force » ou « finesse ». Si possible, cette stratégie n'est pas connue de l'adversaire. En 2ème mi-temps, la stratégie est décidée par le partenaire au regard des observations faites lors de la première mi-temps. Le but ici est de solidariser davantage encore les binômes de joueurs pour amplifier la mobilisation et les progrès.

⁷ Le groupe EPIC, groupe ressource de l'AE-EPS, a publié récemment deux ouvrages sur le sujet.

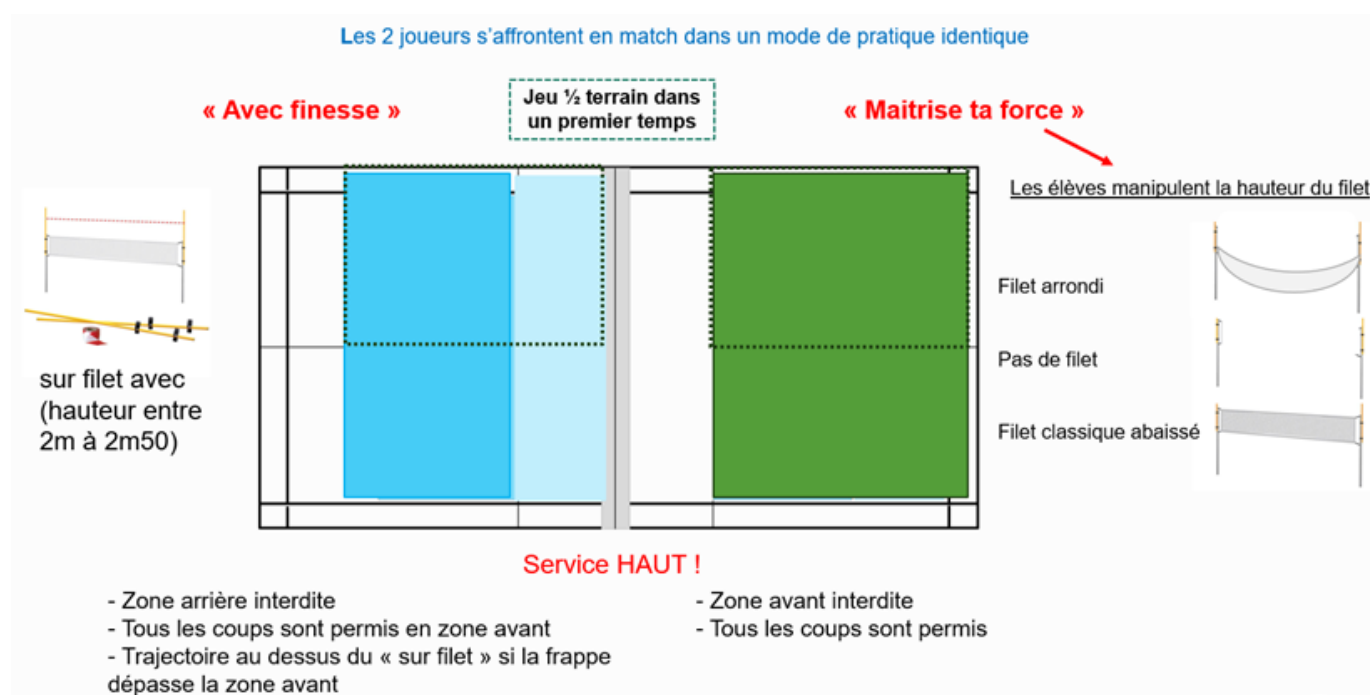
Figure 10. « Force ou Finesse »



Modes de pratique à l'étape technique

Lorsqu'ils bifurquent vers « l'étape technique », c'est à dire qu'ils cherchent à gagner en efficacité en prenant du temps sur l'adversaire, nous leur proposons de s'éprouver dans les modes de pratique « Maitrise ta force », puis « avec finesse » (figure 11). Dans ces formats, l'utilisation judicieuse de techniques efficaces prend sens pour l'élève et représente un réel besoin.

Figure 11. « Avec finesse » et « Maitrise ta force »



Dans le mode de pratique « maitrise ta force », l'apprentissage du dégagement offensif, du smash, ou du drive prend tout son sens. Si l'élève s'éprouve dans le mode « avec finesse », il va devoir apprendre

davantage à maîtriser l'amorti main haute, le contre-amorti, voire le kill. La technique est ici une réponse à un problème que rencontrent les élèves dans la situation.

OPTIMISATION (étape initiale)	EMERGENCE POSSIBLE (étape plus évoluée)
Envoyer le volant dans des espaces libres différents (droite/gauche, devant/derrière, les 4 coins) pour se donner plus de chance de marquer le point	S'appuyer sur des volants favorables pour utiliser une technique efficace qui met l'adversaire en crise de temps, et ainsi marquer quasiment à coup sûr

Du plan de vol au pilotage des leçons

Il faut rester humble lorsque l'on se donne pour objectif la transformation des conduites motrices des élèves. Les modes de pratiques proposés ne sont pas magiques. Ils doivent en effet s'ajuster à l'activité de nos élèves, tenir compte des possibilités matérielles, s'envisager en équipe pédagogique, mais aussi correspondre à notre manière d'enseigner et aux éléments que l'on souhaite mettre en avant. Enseigner est toujours un pari qui doit se faire en mettant toutes les chances de notre côté.

Tout au long de la séquence, tous les élèves vivent donc un parcours d'expériences similaire mais chacun à son rythme, ce qui majore à la fois l'expérience, et génère aussi et surtout de la fierté. Durant la même leçon, plusieurs modes de pratique emboîtés avec leurs évolutions peuvent donc être proposés pour transformer les conduites motrices de tous les élèves et générer une expérience corporelle positive. Par ailleurs, ils peuvent tout à fait revivre en cinquième des modes de pratique qu'ils auront éprouvés en sixième pour poursuivre leur progression.

Il ne suffit pas de préparer un bon « plan de vol » en configurant des environnements de pratique porteurs pour les élèves. L'enseignant doit également s'attacher à piloter ses leçons, en ajustant en direct les modes de pratique proposés au regard des réponses des élèves (il peut jouer sur les consignes, les espaces, les modes de groupement, etc.). Lorsque nous plaçons deux élèves qui sont à l'étape structurale pour l'un, et en début d'étape fonctionnelle pour l'autre, nous observons en effet que les modes de pratique « Maîtrise ta force » et « Avec finesse » n'ont pas nécessairement de sens pour ces élèves ([vidéo 2](#)). Ils continuent de renvoyer des volants hauts, en cloches, en dépit d'un environnement de pratique qui les invite à la rupture. L'enseignant doit donc conserver une vigilance et évaluer en permanence l'impact de sa leçon s'il souhaite favoriser les progrès.

Du mode de pratique aux moments d'optimisation

Au regard de leur expérience dans les modes de pratique et de nos observations, nous proposons aux élèves, en parallèle, des moments d'optimisation qui vont leur permettre d'améliorer un point fort ou de travailler un point faible. Ces moments d'optimisation doivent conserver le sens originel de l'activité — en badminton, la notion de duel — au risque que les nouvelles capacités acquises ne soient pas réinvesties, comme nous avons pu le constater dans notre exemple sur le dégagement. En effet, le badminton est une activité dans laquelle l'individu doit sans cesse s'adapter à la trajectoire adverse (excepté dans la posture de serveur). Durant ces moments d'optimisation, il est donc important de faire répéter les élèves sur un travail ciblé, comme par exemple le travail de l'amorti, tout en les confrontant progressivement à des niveaux d'incertitude (spatiale, temporelle, ou événementielle) qu'ils rencontrent en match. L'élève se développe alors dans un environnement qui possède des traits communs avec le mode de pratique choisi, ce qui favorise le réinvestissement des acquis. Par exemple, en lien avec le mode de pratique « avec finesse », un travail sur l'amorti main haute et sur le lob⁸ apparaît pertinent. Pour que les élèves restent pleinement impliqués, nous privilégions plutôt les situations semi-libres (Seve, 1991). Dans ce type de situation, ils répètent dans un premier temps un schéma de jeu fixé à l'avance, puis un élément vient stopper le schéma établi pour aboutir à un jeu libre. Il n'y a plus de continuité de coups mais une adaptation à la situation de jeu. Dans notre exemple, un élève (A) effectue plusieurs amortis main haute dans une zone avant définie, pendant que son partenaire (B) remonte des volants hauts en fond de court (lob). Après trois échanges, le joueur (B) peut quand il le souhaite réaliser un contre-amorti ce qui déclenche le jeu libre.

⁸ Le lob est une frappe main basse proche du filet qui vise à produire une trajectoire longue en fond de court adverse.

Conclusion. Quand on peut, on veut !

Faire vivre des expériences corporelles positives à tous nos élèves en EPS n'est pas chose aisée. C'est pourtant indispensable si nous souhaitons tout à la fois transformer leurs conduites motrices, mais aussi leur permettre de s'épanouir par l'activité physique pour qu'ils poursuivent un style de vie actif. Cela passe par la conception et la mise en œuvre d'un parcours d'expériences majorantes pour chaque élève afin que personne ne reste au bord du chemin. Pour ce faire, nous devons nous intéresser de manière prioritaire aux environnements de pratique que nous proposons, afin que ces derniers aient du sens, de l'intérêt, et de la valeur pour les élèves, mais aussi qu'ils donnent l'envie et les moyens de progresser durablement. Trop souvent en EPS, et plus généralement à l'école, nous pensons qu'il suffit de vouloir apprendre pour pouvoir apprendre. Les élèves qui ne réussissent pas seraient ceux qui ne font pas d'efforts dans les situations que l'enseignant propose. Une pédagogie de la mobilisation met davantage en avant le « quand on peut, on veut », à travers une conception de l'enseignement par optimisation-émergence, qui laisse le temps à chacun d'évoluer et de se développer à son rythme, ce qui génère un plaisir de pratiquer. Il faut toutefois conserver une certaine vigilance en s'interrogeant en permanence sur l'expérience réellement vécue par les élèves si l'on souhaite éduquer au plaisir de (mieux) pratiquer. Ainsi, en évaluant régulièrement le retentissement affectif de nos leçons, notamment en ce qui concerne les ressentis de (dé)plaisirs, nous pouvons enseigner au plus près de ce que vivent et de ce que peuvent vivre réellement nos élèves. C'est bien à travers l'accumulation de moments valorisants, dans lesquels l'enfant, l'adolescent développe sa puissance d'agir et d'exister que nous pouvons leur faire vivre des expériences positives nombreuses et marquantes en EPS, qui ont quelque chance de contribuer au développement d'un habitus santé.

BIBLIOGRAPHIE

Belhouchat, M. Gagnaire P., Guinot J., Mougenot, L. Lavie F., Groupe PLAISIR & EPS. (2023). Pédagogie de la mobilisation : démarche. Du plaisir de pratiquer à l'envie durable de progresser. Édition numérique : AE-EPS. [Article numérique en téléchargement gratuit.](#)

Ballard, S. (2006). Évaluation : quand le quantitatif révèle le qualitatif. Revue EP&S n° 321, Septembre 2006. Éditions Revue EP&S.

Bui-Xuan, G. (2011). Le plaisir un fait conatif total. In G. Haye (Dir.), Le plaisir, Collection Pour l'action, Éditions revue EP&S, 2011, p.55.

Croizier K. (2014). « Une pédagogie de la mobilisation en badminton niveau 1 ». Plaisir et processus éducatif en EPS : une pédagogie de la mobilisation. Saint-Mandé : Éditions AE-EPS.

Damasio, A.R. (2003). Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions, Paris, Odile Jacob.

Dieu, O. (2023). Formats de jeu et expérience(s) vécue(s) en EPS, in dossier « Enseigner l'EPS » vol. 8, L'expérience corporelle : un concept intégrateur au service de l'éducation de l'élève en EPS. Éditions AE-EPS.

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 ». Regards croisés sur les sports de raquette. Visioli J., Petiot O., 133-144. AFRAPS.

Evin, A. (2013). Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Éducation physique et sportive : contribution à la compréhension des interactions entre élèves et au développement de dispositifs d'apprentissage coopératif. Thèse de doctorat en STAPS, sous la direction de Saury, J. Seve, C.

Falzon, P. & Mollo, V. (2009). Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant. Laboreal, vol.5, n°1, 61-69.

France stratégie. Salvaing, L., Marchandon, M., Rey, E. (2018). Trajectoires individuelles d'activités physiques et sportives : rapport d'étude qualitative. Kantar Public, 2018.

Fayaubost, R. Gibon, J. Rossi, D. (2021). « Une démarche EPIC pour apprendre et enseigner en EPS », Édition AE-EPS.

Gagnaire, P., Lavie, F. (2007). La dialogique plaisir/insatisfaction comme moteur de l'évolution des conduites, in Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive. Futilité ou nécessité ? Coédition AFRAPS & AE-EP.

Guinot, J. (2021). « Et si le plaisir de s'affronter et celui de s'entraider se rencontraient ? », in dossier « Enseigner l'EPS » vol. 6, L'engagement et le progrès des élèves en EPS. Pistes pour l'enseignement et l'apprentissage dans les activités de raquette. Éditions AE-EPS.

Guinot, J. Belhouchat, M. (2023). Majorer les expériences corporelles pour laisser des traces d'EPS positives, in dossier « Enseigner l'EPS » vol. 8, L'expérience corporelle : un concept intégrateur au service de l'éducation de l'élève en EPS. Éditions AE-EPS ;

Guinot, J. Llana, C. (2019). « Et si le plaisir d'apprendre et celui d'enseigner se rencontraient », in dossier « Enseigner l'EPS » vol. 4, L'intervention de l'enseignant au cours de la leçon d'EPS, 5. Éditions AE-EPS. ["Et si le plaisir d'apprendre et celui d'enseigner se rencontraient."](#)

Kuehn, T. (2021). « Enseigner le badminton » sur mesure « pour amplifier le plaisir des élèves en EPS », in dossier « Enseigner l'EPS » vol. 6, L'engagement et le progrès des élèves en EPS. Pistes pour l'enseignement et l'apprentissage dans les activités de raquette. Éditions AE-EPS.

Lavie, F. (2021). Mobilisation de l'élève et conflit de sens en badminton scolaire. », in dossier « Enseigner l'EPS » vol. 6, L'engagement et le progrès des élèves en EPS. Pistes pour l'enseignement et l'apprentissage dans les activités de raquette. Éditions AE-EPS.

Lavie F., et Gagnaire P. (2014). Plaisir et processus éducatif en EPS : une pédagogie de la mobilisation. Saint-Mandé : Éditions AE-EPS.

Masciotra D., Roth, W.-M. et Morel, D. (2008). Enaction : apprendre et enseigner en situation. DeBoeck.

Parlebas, P. (1970). L'affectivité, clef des conduites motrices. Revue EP&S n°102, mars-avril 1970. Éditions Revue EP&S.

Morizur, Y. Fuchs, J. (2019). Le plaisir en Éducation physique et sportive au cœur d'un dilemme professionnel. Le cas de l'activité de demi-fond. Recherches & éducatives [En ligne], [Varia, mis en ligne le 09 janvier 2019.](#)

Récopé, M. (2001). L'apprentissage. Collection pour l'action. Éditions Revue EP&S.

Récopé, M. Boda, B. (2008) Raisons d'agir, raisons d'apprendre. Dossier EP&S N°76. Éditions Revue EP&S.

Seve, C. (1991). Une approche au collège. Revue EP&S n°228, Mars-Avril 1991. Éditions Revue EP&S.

Spinoza, B. (167). L'éthique.

Varela, F. Thompson, E. Rosch, E. (1993). L'inscription corporelle de l'esprit, Paris, Édition du Seuil.

Virat, M. (2019). Quand les profs aiment les élèves : Psychologie de la relation éducative. Paris : Odile Jacob.