

DIEU Olivier, Agrégé d'EPS, docteur en STAPS, Univ. Lille, Univ. Artois, Univ. Littoral Côte d'Opale, 59000 Lille, France.

LLENA Clément, professeur d'EPS, doctorant en STAPS, (1) Univ. Lille, Univ. Artois, Univ. Littoral Côte d'Opale, 59000 Lille, France.

(2) LACES - Laboratoire Culture, Éducation, Société 33000 Bordeaux, France.

Mots clés : Mobiles - badminton - plaisir - activité physique

Influence de la « coloration émotionnelle » des typologies de pratique sur l'implication physique des élèves lors d'un cycle de badminton en EPS

1. Implication de l'élève et plaisir en EPS

La question de l'implication, ou plutôt de l'engagement des élèves dans les pratiques physiques dans et hors cadre scolaire est aujourd'hui au cœur de l'actualité.

En effet, le nouveau mode de vie sédentaire dans nos sociétés occidentales se traduit par une augmentation du désengagement physique des jeunes vis-à-vis du sport (PISA, 2015) et ce phénomène n'épargne pas l'EP : de nombreux élèves décrochent du sport à l'école, en particulier les élèves de la voie professionnelle, notamment les filles (Vigneron, 2006), et ce d'autant plus à mesure que leur parcours scolaire progresse (Deslaurier, 2007).

Quelles sont les causes de ce désengagement ? Les élèves prendraient-ils désormais moins de plaisir en EPS ?

Si l'on ne peut négliger le poids des facteurs environnementaux, notamment liés à l'augmentation du « temps écran », qui a une part évidente dans ce constat, il y a aussi sûrement des facteurs endogènes à ce désengagement. Dès lors la question de la nature du climat scolaire proposé aux élèves est à interroger tant son lien avec le bien-être des élèves a été démontré à des échelles différentes : de « l'effet établissement » (Bryk & Thum, 1989) à « l'effet vestiaire » en EPS (Joing & Vors, 2015) jusqu'à l'effet du style pédagogique de l'enseignant (Ames, 1992).

Dans le cadre de cet article nous ne nous focaliserons que sur une des dimensions de ce climat scolaire, à une échelle plus microscopique : la conception des typologies de pratiques proposées aux élèves.

En effet, en sociologie, le bien-être par ou grâce à l'activité physique, peut être expliqué

à travers divers rapports à la corporéité, à soi et ou aux autres. Le « bien-être » ressenti lors d'activités physiques peut alors se concevoir comme un construit social qui se situe dans des typologies de pratique (Jeu, 1977). En EPS, des classifications existent pour catégoriser les activités physiques et sportives en modifiant leurs formats traditionnels afin de générer des émotions positives. La classification de Gagnaire et Lavie (2010) définit trois formes de tâches, proposant des mobiles différents, qui suscitent diverses émotions : le « défi », confrontant les sujets à une confrontation. Ici, la victoire prévaut, provoquant des émotions telles que l'exultation ou *a contrario* la déception ; la « rencontre » où la convivialité prévaut autour d'un projet commun, et enfin, l'« épreuve », induisant un dépassement de soi, un challenge personnel ou une perturbation des repères habituels.

2. Badminton et engagement des élèves, une occasion manquée ?

Pratique émergente dans les années 90, le badminton a connu un vif engouement auprès des jeunes élèves, en devenant au début des années 2000 le sport individuel le plus pratiqué dans le cadre de l'UNSS (Gomet, 2012) et l'une des activités les plus programmées en EPS (Terret, Cogérino & Rogowski, 2006). Nous faisons l'hypothèse que ce

« succès » est, en grande partie, dû au fait que cette activité, sans grande référence fédérale à l'époque, était une pratique multiformat se jouant en simple, en double, en mixte, par équipe : elle était donc pratiquée de multiples façons et donc pour de multiples raisons. Elle entrait ainsi en résonance avec un large panel de motifs d'agir chez les élèves :

recherche de convivialité, de compétition, d'auto-organisation.

Mais les nouvelles pratiques épousant rapidement les valeurs de l'école, le badminton scolaire est progressivement devenu un badminton « en réduction » tant du point de vue des modalités de pratiques proposées que de son traitement didactique. Tout d'abord,

sur le plan des formats de jeu proposés, la dimension individuelle du défi est largement valorisée: le badminton scolaire se joue souvent en solo, sur des temps courts dans un format traditionnel de « montante descendante ». Par ailleurs, sur le plan didactique, le badminton proposé à l'école minimise souvent la charge physique au profit des dimensions perceptives et décisionnelles (les zones au sol

à viser, les plots à toucher, la rupture en un minimum de frappes valorisée), privilégiant ainsi l'évaluation des compétences sur le plaisir des élèves (Dieu, 2015) qui plébiscitent le badminton comme « *activité ludique engendrant une dépense énergétique importante en un minimum de temps* » (Gomet, 2012).

Ainsi, même s'il reste attractif, le badminton, en partie pour les raisons évoquées plus haut, n'est pas l'activité préférée des collégiens, qui quand on les interroge la place à la huitième position (Deslaurier, 2007). Notre hypothèse est que cette désaffection est liée au fait que les formes de pratiques proposées aux élèves ne s'adressent pas au panel de leurs sensibilités au plaisir dans cette activité.

3. Mesure de l'implication des élèves en badminton ?

Récemment, nous avons mesuré l'effet de différentes typologies de tâches en badminton (Dieu et [Epin](#), *in press*) sur l'implication des élèves en termes à la fois de plaisir déclaré et de quantité d'activité physique.

44 élèves de collège et lycée ont ainsi participé à un cycle de badminton composé de trois tâches caractérisées par une orientation émotionnelle spécifique. Chaque participant a joué 3 matchs dans chaque type de tâche (défi, rencontre, épreuve). Le plaisir perçu des élèves a été mesuré par questionnaire et la quantité d'activité physique (AP) a été évaluée par accéléromètre.

Le premier type de tâche (orienté vers le défi et la compétition) est une « Montante – descendante ». Le but de cette tâche est de gagner des matchs de 11 points contre différents adversaires pour atteindre le « meilleur » terrain.

Dans le second type de tâche, la « ronde italienne » (conçue pour promouvoir la rencontre), les élèves constituent des équipes hétérogènes de trois joueurs et jouent un score cumulé de 15 points l'un après l'autre (le meilleur joueur de l'équipe 1 affronte le meilleur joueur de l'équipe 2, puis les joueurs intermédiaires s'affrontent et enfin les joueurs moins habiles). Dans le troisième type de tâche, le « challenge » (conçue pour promouvoir l'exploit

personnel), les élèves moins habiles pouvaient défier un joueur de rang supérieur dans un jeu à 11 points démarré avec un handicap positif dépendant de la différence de niveau entre les joueurs (si un joueur moins habile met au défi un joueur intermédiaire, il commence le jeu avec score de 4-0; s'il met au défi un joueur du meilleur groupe, il démarre à 7-0).

Nous avons ensuite croisé l'effet de ces typologies de pratiques avec les principales variables utilisées dans les travaux sur l'engagement dans les pratiques physiques. D'abord l'âge, car les motifs d'agir en sport évolueraient avec le niveau de développement: les enfants privilégiant une motivation liée au jeu par rapport aux adolescents qui privilégieraient l'affiliation (Durand, 1987). Ensuite les motifs d'agir seraient genrés (Azzarito et Solmon, 2009), les filles tendant à privilégier des activités physiques qui favorisent les expériences sociales, les amitiés nouvelles, la maîtrise, plutôt que la comparaison sociale ou la victoire. Enfin, les motifs d'agir ou prévalence conative (Bui-Xuân, 1994) seraient

aussi différenciés en fonction de l'expérience accumulée dans l'activité sportive. Ainsi, les grands débutants dont la prévalence conative est structurale (c'est-à-dire qu'ils entrent dans une activité nouvelle sans la résonner, par les affects, en utilisant principalement leur structure physique) plébisciteraient les situations ludiques. Les débrouillés, dont la prévalence devient fonctionnelle (ils se posent la question du comment ça fonctionne? Mobilisant ainsi leurs fonctions motrices et mentales) rechercheraient les situations problèmes. Enfin, les confirmés (dont la prévalence est technique), soucieux d'efficacité seraient en recherche de situation plus guidées.

Les hypothèses suivantes ont donc été émises: (1) Le dispositif « rencontre » basé sur la convivialité générerait des scores de plaisir et d'AP supérieurs à ceux des autres dispositifs pour les élèves et en particulier pour les élèves de sexe féminin; (2) En fonction du niveau d'expertise de l'élève, un type de tâche spécifique générerait un score de plaisir et d'AP supérieur.

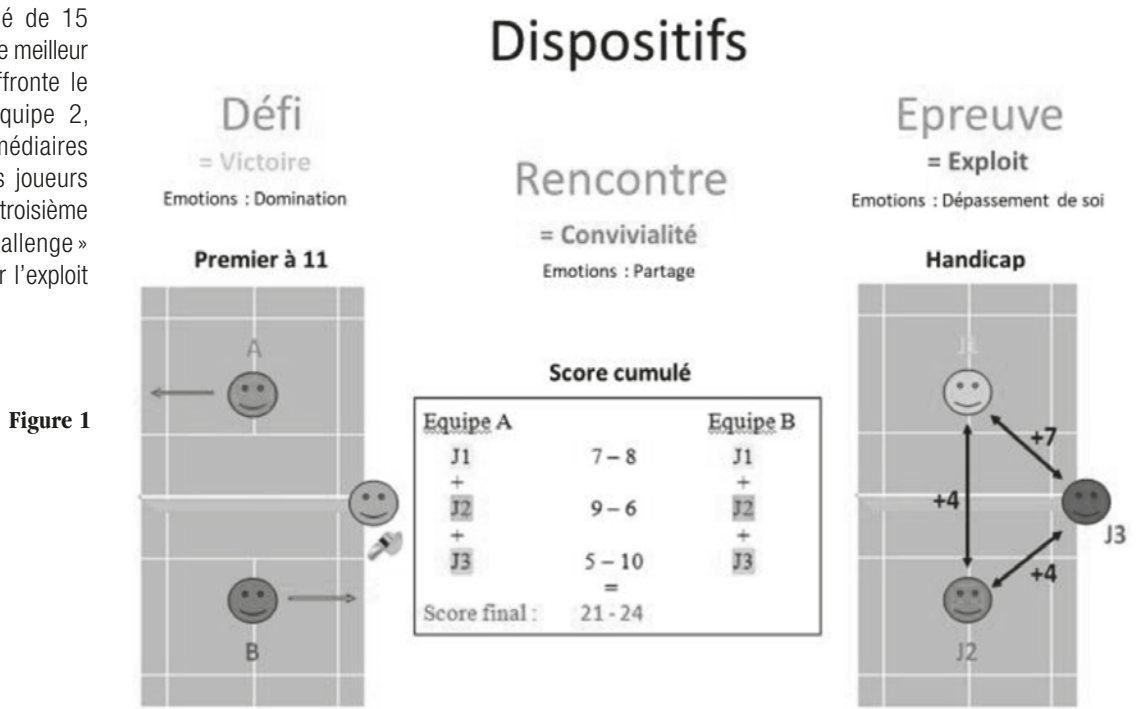


Figure 1

4. Résultats : impact du dispositif sur l'implication des élèves ?

4.1. En termes de plaisir déclaré

Tout d'abord, le premier résultat de notre étude c'est qu'en termes de plaisir déclaré, il n'y a pas de différences significatives entre les 3 formats de pratiques et ce même si on croise les variables d'âge, de sexe et d'expertise. De plus, les scores de plaisir sont relativement haut (5,3 sur une échelle de 7). Pour autant, la quantité d'activité physique, elle, diffère selon les formats (cf. suite). Le plaisir déclaré, seul, ne semble donc pas être un facteur exhaustif pour appréhender la mobilisation.

4.2. En termes d'activité physique

La « rencontre » n'est pas un format magique pour augmenter l'activité physique.

L'hypothèse 1 n'est pas validée car la « ronde italienne » (rencontre) basée sur la convivialité n'a pas généré de scores d'activité physique supérieurs à la montante descendante (défi) pour les élèves. Par contre, dans la tâche de « challenge » (épreuve), les élèves bougent moins que dans la tâche de rencontre.

Ces résultats nuancent donc l'étude de Gagnaire et Lavie (2010) selon laquelle « tous

les élèves, quel que soit leur âge et leur sexe, plébiscitent la convivialité, le jeu et le partage des émotions par rapport à la compétition ». La quantité d'activité physique plus faible dans le format : « épreuve » rejoint les résultats obtenus par Roure et Pasco (2018, p.32) : « le challenge est la seule dimension de l'intérêt en situation qui est négativement corrélée au plaisir instantané » et pourrait s'expliquer par l'effet du sentiment de compétence : « les enfants éprouvent de la motivation lorsqu'une tâche présente un challenge « optimal » par rapport à leur niveau de capacité perçue » (Fairclough, 2006). Dans notre étude, dans la mesure où les élèves avaient le choix de défier librement un adversaire, certains ont pu percevoir la tâche comme trop difficile ou trop facile, ce qui a pu avoir pour effet de réduire leur activité physique. Néanmoins, nos résultats suggèrent que cet effet du sentiment d'efficacité personnel s'estompe avec l'âge : l'activité des lycéens (> 16 ans) ne diminue pas en « épreuve ».

La « rencontre » n'est pas un format magique pour augmenter l'activité physique des filles

La deuxième partie de l'hypothèse n'est pas validée non plus : la ronde italienne, tâche additive basée sur la convivialité ne génère pas, pour les filles, de scores d'activité

physique supérieurs à ceux des autres tâches. Ces résultats questionnent les études qui montrent que, selon leur sexe, les élèves ont des attentes différentes en matière d'éducation physique (Azzarito et Solmon, 2009), qui déterminent, en partie, leur implication. L'idée stéréotypée selon laquelle les garçons auraient tendance à louer les modalités sportives qui impliquent plus de confrontation physique et de compétition, tandis que la tendance des filles serait de valoriser la sociabilité se discute donc.

Les matchs à handicaps (épreuve) démobilisent les plus habiles

L'hypothèse selon laquelle : en fonction du niveau de compétence de l'élève, il existerait un type de tâche spécifique générant un score d'activité physique supérieur, n'est pas valable : les élèves des stades 1 (novice) et 2 (niveau intermédiaire), ne présentent pas de différence significative en termes de quantité d'activité physique en « défi », « rencontre » ou « épreuve ». Cependant, les élèves d'étape 3 bougent moins dans la tâche « épreuve » qu'en « défi » et « rencontre ». A nouveau, cette démobilisation peut être expliquée par un défi non optimal pour l'élève du meilleur groupe, qui devant accepter le challenge proposé par l'élève moins habile, a pu percevoir la tâche comme trop facile.

5. Conséquences pédagogiques en termes d'implication des élèves

Même si elle présente des limites, cette étude a des implications pratiques.

Tout d'abord, le plaisir déclaré par les élèves *a posteriori* de l'action n'est pas, seul, un indicateur fiable de la mobilisation. Se déclarer « motivé » n'est donc pas forcément être mobilisé puisqu'en termes d'activité physique on observe des différences significatives en fonction des typologies de pratiques. Ce décalage entre le « dire » et le « faire » nous pousse à relativiser le poids du déclaratif en EPS et à ne pas trop se focaliser sur les impressions des élèves quand on leur demande de s'exprimer à propos d'une activité. Cela n'est pas toujours révélateur de leur engagement *in situ*.

Si maintenant on évalue la mobilisation en termes de plaisir déclaré mais aussi de mouvements réels en situations, on note

des différences d'implication en fonction des typologies de pratiques (défi, rencontre, épreuve). Premièrement, « enfermer » les filles dans une « éducation des filles » basée sur l'affiliation ne semble pas prometteur, car la coopération n'est pas la clé de l'engagement physique. Cela porte la vigilance sur certaines formes d'enseignement du badminton scolaire (jeu d'échanges en continuité) et certains rôles sociaux (coaching, observateur) dans lesquels se réfugient souvent les filles, où finalement le désir de « coopération » pourrait à terme nuire à l'action.

Deuxièmement, cette étude questionne la gestion de l'hétérogénéité dans les sports d'opposition. Aménager artificiellement le rapport de force pour faire jouer ensemble des élèves de niveaux différents (handicaps de score) afin de rétablir l'égalité présente des

limites. Cela n'augmente pas la quantité de mouvements des filles ou des « joueurs moins habiles », en revanche cela réduit l'activité des garçons et notamment des garçons les plus habiles (produisant un rétablissement de l'égalité « par le bas »).

Dans ce cadre, les formes coopératives de type « ronde italienne » sont plus prometteuses car elles mobilisent plus que les matchs à handicaps (challenge) et au moins autant que les matchs classiques (montante descendante), au moins au collège. Pour faire bouger les élèves en EPS, il vaudrait mieux privilégier des équipes hétérogènes en conservant l'équilibre du rapport de force que chercher à rétablir artificiellement le rapport de force entre deux joueurs de niveaux différents.

Ainsi, si la valence « coopérative » du badminton n'est pas magique pour mettre

les adolescents en mouvement, elle présente des intérêts : (1) en termes de gestion de l'hétérogénéité, et (2) dans une perspective de nouveauté (nécessaire à la motivation) par rapport au format compétitif et hiérarchisant de la « Montante-descendante ».

De plus, et c'est une limite de l'étude, le format : « ronde italienne » est une pratique collective certes mais où le format du défi en 1 contre 1 subsiste. Elle ne garantit donc pas une réelle « rencontre » et une coopération entre partenaires comme ce pourrait être le cas lors d'un double.

Réhabiliter le badminton en double dans les programmes ?

Après une incursion dans les programmes¹, à l'aube des années 2000, le badminton en double disparaît en 2008 : la logique programmatique de construction de compétence par

champ d'apprentissage ayant pris le pas sur la multiplicité des formes de pratiques à proposer aux élèves. Aujourd'hui les nouveaux programmes collèges remettent la notion d'expérience corporelle au centre de la matrice et en laissant aux enseignants davantage de latitude dans la conception des milieux de pratiques rebattent les cartes et permettent de programmer de nouveau des cycles de double et / ou double mixte en badminton.

Cette évolution présente le double avantage à la fois de concerner l'ensemble des sensibilités aux plaisirs des élèves, et d'être en phase avec la finalité citoyenne de « vivre ensemble » attribuée à l'EPS. Devant les grands défis sociétaux liés au délitement du lien social (montée des communautarismes, mouvement *MeToo...*), jouer entre pairs et/ou avec le genre opposé est une possibilité d'éprouver en acte les notions d'empathie et d'interdépendance positive. Jouer en double en EPS

est une occasion concrète d'éducation à la citoyenneté.

Cela nécessite cependant d'organiser didactiquement cette interdépendance par des contenus spécifiques à l'enseignement du double et du mixte à l'école qui permettent aux élèves de réellement jouer ensemble. En effet, l'interdépendance n'est effective que si chacun en fonction de ses ressources sait comment apporter une réelle plus-value à l'équipe. La répartition des espaces entre filles et garçons en attaque (positionnement au service, sur le retour...) et en défense (filles dans la diagonale du smash, la différenciation des techniques de rupture (rush et kill au filet chez les filles / smash, dégagement chez les garçons), la construction spécifique de la cible adverse (jeu dans les zones de divorce...) sont autant de connaissances que l'enseignant d'EPS devra maîtriser pour proposer des cycles riches à ses élèves.

Conclusion

Sur le plan pédagogique, en définitive, le badminton est intéressant en éducation physique parce qu'il s'agit d'un sport multi-format (simple, double, mixte), encore peu médiatisé, ce qui permet de nombreuses modifications des formes de pratique proposées sans altérer l'intérêt des élèves par rapport à la pratique fédérale. Réhabiliter

les formes collectives de jeu qui ont fait le succès du badminton à l'école : jeu en double, en équipe, en double ou équipe mixte, peut être l'occasion de concerner l'hétérogénéité des « sensibilités aux plaisirs » des élèves et augmenter ainsi le mouvement consenti en éducation physique.

Sur le plan scientifique, l'implication des élèves ne saurait se mesurer qu'au plan déclaratif mais s'appréhender également en termes de mouvement *in actu* d'où l'intérêt de mettre en place des méthodologies mixtes pour rendre compte du bien-être des élèves dans nos cours d'EPS.

Bibliographie

- Ames C. (1992), Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In *Motivation in sport and exercise* (edited by G. Roberts), pp 161-176. HumanKinetics Publishers, Champaign, IL.
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383.
- Bui-Xuân, G. (1994). Une modélisation du procès pédagogique. In G. Bui-Xuân & J. Gleyse, J. (Eds), *Enseigner l'éducation physique et sportive*. (pp. 77-90). Clermont-Ferrand : éditions AFRAPS.
- Deslaurier, S. (2007). Plaisir perçu en E.P.S. : quels liens avec la motivation des élèves ? In G. Bui-Xuân, J-P. Colin, D. Delignières, S. Deslaurier, P. Gagnaire, C. Garsault, ... Ria, L. (Eds.), *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive : futilité ou nécessité?* (pp. 101-114). Paris : Coédition AEEPS et AFRAPS.
- Dieu, O. (2015). Badminton, rompre avec l'éternel débutant : de l'évaluation des compétences attendues à l'observation de l'activité de l'élève. *Enseigner l'EPS*, n° 266, p. 12-17.
- Durand, M. (1987). *L'enfant et le sport*. Paris: PUF.
- Fairclough, S. (2006). Physical Activity, Perceived Competence and Enjoyment During High School Physical Education. *European Journal of Physical Education*, 8(1), 5-18.
- Gagnaire, P., & Lavie, E. (2010). Du plaisir de pratiquer à l'envie d'apprendre. *Enfant, éducation et sport - La Revue Pédagogique et Scientifique de l'USEP*, 2, 1-17.
- Gomet, D. (2012). Badminton et tennis, deux sports de raquette aux trajectoires singulières en EPS (18702000). In Ottogalli-Mazzacavallo, C. & Liotard, P. (Eds), *L'éducation du corps à l'école. Mouvements, normes et pédagogies : 1881-2011*. Clapiers, Editions AFRAPS, 313-330.
- Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Paris: Vigot.
- Joing, I.; Vors, O. (2015). Victimation et climat scolaire au collège : les vestiaires d'éducation physique et sportive. *Déviance et Société*, 39, 51-71.
- Roure, C., Pasco, D. (2018). The impact of learning task design on student's situational interest in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37, 24-34.
- Scraton, S. (1990). *Gender and Physical Education*. Geelong, Deakin University Press.
- Terret, T., Cogérino, G. & Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Editions Revue EPS.
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire? *Revue française de pédagogie*, 154, 111-124.

1) Bulletin officiel n°37 du 9 octobre 2003.