

# Badminton : c'est l'élève qui décide de faire des exercices... ou pas!

*Pierrik Gaillard enseigne au collège de Courseulles (14). Il n'impose jamais d'exercices à ses élèves mais fait en sorte qu'ils en demandent. Ce compte rendu de pratique exprime la tension en EPS entre jeu et exercice (1).*

Je propose pour la durée du cycle une situation de jeu, un match avec contraintes. Ce jeu pose un problème ciblé à l'élève, il est stable pendant toute la durée du cycle. Dès le départ, les élèves jouent. Ils ne vont pas réussir et c'est indispensable. C'est à partir de leurs erreurs ou insuffisances qu'ils vont accepter de se poser des questions du type: « Pourquoi je rate, qu'est-ce qu'il faut changer pour que je réussisse ? » et qu'ils vont donner du sens aux exercices. J'utilise cette [démarche dite de « dévolution »](#)<sup>(2)</sup> dans toutes les APSA.

## **Jouer avec des contraintes et des critères de réussite précis**

En 6<sup>e</sup>, je fais l'hypothèse qu'ils sont au niveau 1, c'est-à-dire qu'ils doivent passer de la continuité à la rupture.

Sur le plan stratégique, mon premier objectif est qu'ils prennent des informations, notamment pour viser les espaces libres. A la première séance, je leur propose de faire des matches avec le règlement suivant : - 2 points si j'arrive à mettre le volant par terre directement, 1 point si l'adversaire le touche.

**Critères de réussite :** marquer plus de 21 points en 5 mn. (Ce score compte même en ayant perdu).

Le service se fait d'où ils veulent, et ils peuvent viser tout le terrain, et pas seulement en diagonale, pour que la surface à viser soit plus grande dès la mise en jeu.

**Résultats :** s'ils sont dans la continuité, ils marquent moins de 21 points, ils marquent moins de 21 points ; s'ils sont dans la rupture, plus de 21 points. Ils sont au niveau 2.

Ce règlement leur permet d'être confronté d'emblée au problème fondamental de l'activité.

## **« Montrez-moi ce que vous savez faire »**

Je leur dis : « Montrez-moi ce que vous savez faire. Cela va me permettre de vous situer. Si on atteint 21 points en 5 minutes, on est au niveau 1. Si c'est trop facile, je vous proposerais une situation plus difficile de niveau 2. ». En 5<sup>e</sup>, je précise que je m'intéresse à « la manière de marquer le point ». Et en 3<sup>e</sup>, la manière de construire le point.

Il faut une ou deux séances pour que tout le monde soit dans le jeu, intègre les règles, les rôles sociaux, la façon de travailler, et surtout que moi, j'aie le temps de voir l'ensemble des élèves (en tout cas la grande majorité). Quand j'ai suffisamment de renseignements pour les situer, je propose deux ou trois groupes de niveaux.

**Le niveau 1** garde le même règlement.

**Le niveau 2** va avoir une situation plus contraignante, dont l'objectif est la construction du point dès la mise en jeu : 2 points si je marque le point avant 3 frappes après le service.

1 point si je dépasse 3 frappes.

**Critères de réussite :** marquer plus de 21 points en 5mn. (Ce score compte même en ayant perdu).

Pour favoriser l'attaque rapide, au moment du service, l'adversaire doit toucher une ligne du terrain. Cela crée un décalage et un déplacement de l'adversaire qui permet de faire un service intentionnel (prise d'information sur le sens de la course, centration sur la qualité du service).

## **Le niveau 3**

Il n'y a pas toujours de 3<sup>e</sup> niveau.

S'il est plus faible (rencontre avec le volant non acquise), on aménage le règlement du niveau 1 : l'adversaire ne doit pas marquer plus de 12 points (Ils doivent faire l'effort de se déplacer pour éviter au maximum les points qui comptent double).

Si le 3<sup>e</sup> niveau est plus fort : suppression de la contrainte de déplacement.

Cette situation adaptée à leur niveau va leur servir d'étalon à chaque séance. « Vous saurez si vous êtes loin ou près du but à atteindre. Si vous réussissez, vous changerez de groupe. ».

## **Le championnat**

En dernière partie de séance, pendant au moins 45 minutes, les élèves des trois niveaux jouent ensemble pour le championnat avec un système de handicap : 2-0 pour un niveau d'écart, 4-0 pour 2 niveaux d'écart. Le premier arrivé à 11 a gagné (match gagné 11/8 je marque 3 points). Le perdant perd des points (match perdu 11/6 je perds 5 points).

Ils peuvent se lancer plus de défis.

Dans ce cas, seuls les meilleurs résultats sont pris en compte. Cela les incite à faire beaucoup de matches, ce qui est nécessaire pour progresser. Cela les oblige à se poser des questions tactiques. On ne joue pas de la même manière suivant le niveau de l'adversaire. Ces matches me permettent de repérer facilement les élèves aux scores négatifs qui ont besoin d'aide. Le classement se fait par niveau (voir annexes).

On peut sans doute proposer d'autres situations que celles-ci, mais ce que je trouve intéressant, dans le fait d'avoir des situations stables, avec des critères de réussite précis, c'est que l'élève joue beaucoup, peut se situer facilement et voir s'il progresse en comparant les scores. Sur le plan de l'organisation, on note les résultats de chaque match et on ne perd pas de temps (voir annexes).

La démarche pour l'élève est la suivante :

### « Est-ce que je réussis ou pas ? »

Avec des élèves qui débutent, il faut du temps pour qu'ils jouent avec une intention. Au début, ils disent : « *On a gagné* » ou « *j'ai gagné 9* » sans donner le score des deux joueurs. Je les centre sur la façon de gagner : « *Combien de fois y a-t-il eu 2 points ?* »

Ils commencent à entrer dans un jeu de réflexion, « *Là où il n'est pas* ». « *Il faut le regarder, aller vite* », et plus seulement dans un jeu où ils tapent dans un volant.

### « Pourquoi je ne réussis pas? Que changer pour réussir? »

Ensuite, on fait des hypothèses « *Pourquoi tu rates?* » L'élève : « *Je n'arrive pas à rabattre le volant* », « *je vise toujours sur l'autre et pas où il n'est pas* » et on ébauche des solutions : prendre le volant par en haut, viser dans l'espace libre etc.

Pour certains, le fait de parler suffit pour qu'ils se posent des questions, mais pas tous. On récapitule ensemble au tableau et c'est seulement à ce moment-là que j'introduis la nécessité des exercices, quand les élèves ont donné des solutions pour progresser, qu'ils ont essayé mais qu'ils n'arrivent pas à le faire.

### « Je fais des exercices quand j'estime que j'en ai besoin »

Les solutions sont écrites au tableau avec des colonnes, et les élèves vont s'inscrire là où ils veulent s'entraîner. Ce sont eux qui décident de faire ou non les exercices. Je n'impose rien.

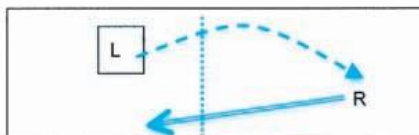
Je leur dis : « *Ceux qui sont persuadés qu'ils ne savent pas le faire, inscrivez-vous pour apprendre à le faire* ». Si un élève n'est pas convaincu qu'il doit travailler tel aspect pour progresser, je ne lui dis jamais « *Tu vas travailler ça parce que j'ai vu que...* ». Je dis clairement aux élèves : « *C'est vous qui décidez, si non, vous allez faire semblant, ou râler* ». Je ne cache pas mes intentions.

C'est quand le travail technique leur apparaît nécessaire qu'ils donnent du sens à la précision et à la répétition.

### Un exercice très contraignant

Je peux alors leur proposer des situations très contraignantes en fonction du problème travaillé.

Un Lanceur partenaire statique – un Renvoyeur qui doit réussir à faire tomber le volant directement.



Le Lanceur L envoie le volant pour aider R. Pour aider, et non pas tenter de rompre l'échange (ce qui est impossible à obtenir s'ils ne donnent pas de sens à l'exercice). Il ne doit pas sortir d'une zone (1m x 1m). Il défend le mieux possible (ne fait pas semblant). Au début, c'est moi qui lance, ensuite, je fais souvent appel à des joueurs du niveau supérieur parce que s'ils restent entre joueurs du même niveau, ce n'est pas toujours productif. Personne ne rechigne parce qu'ils ont l'habitude de travailler comme ça dans toutes les APSA. Cela ne va pas de soi au début. Pendant 15-20 mn, ils se concentrent là-dessus.

### « Je prends des nouveaux repères techniques »

A partir de ce moment-là, on entre dans le détail technique. Cela se fait terrain par terrain, en petits groupes ou même individuellement.

On a fait d'abord émerger des questions : « *Pour taper à droite, que dois-je faire ?* ».

On regarde la prise de raquette (prise au bout ou pas, doigt en haut ou pas), leur orientation au moment de taper, l'orientation du tamis. L'endroit de rencontre du volant (s'il est dessus de ma tête ou en dessous, je dois changer ma façon de frapper). Pour smasher, l'armé du bras, etc. On construit ainsi les critères qui permettent telle trajectoire, d'envoyer à tel endroit. Ensuite, il faut qu'ils répètent pour stabiliser ce qu'ils viennent d'apprendre.

Suivant les séances, on revient à la situation de jeu avec contraintes pour évaluer les progrès ou on passe directement au championnat.

### L'évaluation

L'évaluation est assez facile, grâce aux deux scores : celui des matches de niveau et celui du championnat. A chaque séance, les élèves voient leur progrès. Un élève qui est passé de 10 points en 5 minutes à 18 points en 5 minutes sait qu'il a progressé en attaque, en maîtrise de frappe, etc. Pour l'évaluation finale, ils font 3 matches contre un adversaire de leur niveau (je désigne les joueurs pour être au plus près du même niveau). Ils obtiennent un classement qui donne des points et y ajoutent les points de bonus acquis dans les matches par niveau tout au long du cycle (5 points de plus par match où ils marquent 21 points).

### Apprendre à se poser des questions tout en jouant

Cette démarche qui consiste à proposer des exercices techniques seulement quand les élèves en ressentent le besoin et le décident permet à beaucoup d'élèves de progresser, sans faire trop d'exercices. Ils font beaucoup de matches, entre élèves du même niveau et entre niveaux différents. Ils apprennent à se poser des questions sans avoir besoin du prof.

Cette démarche est surtout nécessaire pour les élèves qui sont en difficulté sur le plan moteur et ceux qui ne réfléchissent pas tous seuls, ceux qui ne sont pas scolaires. Au début, certains ne viennent pas faire les exercices, je me centre sur eux et ils finissent par comprendre où est leur intérêt.

Le plus long, c'est d'arriver au moment où ils disent eux-mêmes : « *Il faut que je travaille ça parce que je n'y arrive pas* ». Pour certains, il faut au moins 5 séances pour les amener à se poser des questions, que ce soit les élèves qui répondent... Parfois, ils commencent les exercices deux séances avant l'évaluation finale.

Par contre, ils comprennent tous bien l'organisation, les scores, l'observation, l'arbitrage. Par exemple, à la fin, ils font bien la différence entre une frappe qui tombe directement par terre volontairement et un hasard ou accident.

### Poser les bonnes questions

Pour que ça les intéresse, la situation doit être adaptée à leur niveau. Si j'ai mal évalué, ça ne marche pas.

La difficulté pour l'enseignant est de poser les bonnes questions. Les élèves discutent peu entre eux, c'est moi qui pilote la discussion. Notamment pour l'observateur : pour lui demander d'observer, il faut d'abord avoir observé soi-même. Le fait d'observer a peu d'influence sur celui qui joue, mais l'observateur progresse dans sa propre prise d'indices ♦ (voir annexes)

(1) article initialement publié dans le Contrepied n°26 « *Quand est-ce qu'on joue ?* » et actualisé pour le colloque SNEP-FSU.

(2) Démarche préconisée par Brousseau, reprise en EPS par l'INRP. Voir : [Situation de pratique et dévolution : articuler sens et apprentissage](#), CP n°26. Cadre utilisé en formation au centre de St-Lô

### (3) Annexes :

\*Tableau de matches de niveau/championnat  
\*Exemple de questionnement/ exercice(smash)  
\*La fiche d'observation pour compter  
\*Fiches de compétences (projet d'établissement)

Contact : [pierrick.gaillard@gmail.com](mailto:pierrick.gaillard@gmail.com)