



UNIVERSITÉ DE NANTES



Hugo Salvador L3 EM1
en binôme avec Gauthier Crétois

Conseiller pédagogique : *Philippe Poulain*

Caractéristiques des élèves

Lycée Gaspard – Monge
La Chauvinière

Classe Première groupe 4
APSA Badminton



Année universitaire 2018 – 2019

SOMMAIRE

A - Contextualisation.....	3
1) Présentation de l'EPL.....	3
2) Les infrastructures sportives et les conditions matérielles.....	3
B - Caractéristiques indépendantes dites « froides ».....	3
1) La classe Première EPS groupe 4.....	3
2) L'environnement familial des élèves.....	4
3) Implication « sportive » intra et extra-scolaire.....	4
4) Projet professionnel post-baccalauréat.....	5
C - Caractéristiques semi-dépendantes dites « tièdes ».....	5
1) Les comportements et attitudes scolaires.....	5
2) Le profil de la classe vis-à-vis des compétences méthodologiques et sociales attendues.....	6
D - Caractéristiques dépendantes dites « chaudes ».....	7
1) Justification du choix des indicateurs retenus :.....	10
Annexe : Questionnaire-élève anonyme.....	12
Bibliographie :.....	12

Préambule :

L'ensemble de ce dossier a été réalisé en s'appuyant sur le modèle de :
Ria & Fiard, « *Les caractéristiques des élèves en EPS* », 1998.

Toutes les données ont été recueillies grâce :

- aux documents de l'EPLE fournis par le conseiller pédagogique (projets, programmations et axes de transformation)
- à l'observation de la classe sur l'APSA Badminton (sur laquelle l'intervention sera réalisée durant sept leçons)
- à un questionnaire adressé aux élèves lors de notre première venue (cf. Annexe).

A - Contextualisation

1) Présentation de l'EPLE

Nous effectuons notre stage au Lycée Général et Technologique Gaspard Monge – La Chauvinière situé à Nantes-Nord. Cet établissement accueille près de 1200 élèves, âgés de 14 à 21 ans (voire plus), issus de milieux sociaux, de culture et de nationalités différents. Ce lycée fait de cette diversité une vertu en offrant plusieurs types de formations. Une voie générale (BAC S, ES, L) et technologique (BAC STI2D, STL) à la suite du collège sont proposées. Également, une orientation pré-professionnelle dès la classe de Troisième est proposée pouvant être poursuivie soit par un des trois CAP (peinture en carrosserie, réparation des carrosseries ou maintenance des véhicules) ou bien soit par un des six BAC professionnels (construction des carrosseries, réparation des carrosseries, technicien de maintenance des systèmes énergétiques, technicien du froid et de l'air, électrotechnique/énergie/équipements communicants, maintenance des véhicules ou métiers de l'électricité et de ses environnements connectés). Des formations post-bac sont aussi dispensées (BTS). Ainsi, se côtoient près de 45 classes.

Une importante mixité sociale est recensée ce qui confère à cet établissement à la fois une richesse et une spécificité. Elle est à la fois professionnelle, culturelle, sportive et artistique et permet tous diplômes confondus d'avoir une réussite d'obtention de 93 % en 2017.

2) Les infrastructures sportives et les conditions matérielles

Le lycée Gaspard Monge est doté de riches infrastructures :

- ✓ un gymnase intérieur chauffé : avec une salle de type C où les APSA volley-ball (trois terrains), basket-ball (trois terrains), hand-ball et badminton (neuf terrains) se déroulent ; une salle annexe suffisamment grande pour pratiquer les APSA savate-boxe française, acrosport, danse, judo et tennis de table (douze tables) et enfin une salle équipée de machines de musculation (trente environ).
- ✓ un plateau d'athlétisme extérieur : piste cendrée de 250m, deux sautoirs en longueur, un terrain de basket-ball, deux de hand-ball et un de football.

L'équipe enseignante d'EPS propose également des activités en extra-muros avec des créneaux à la piscine Petit-Port, de rugby dans l'enceinte de l'hippodrome et au golf de Nantes-erdre.

Le matériel nécessaire pour la pratique des élèves est fourni par les enseignants (gants de boxe, matériel sonore pour la danse, ballons, tapis de judo, raquettes, clubs de golf etc.).

B - Caractéristiques indépendantes dites « froides »

1) La classe Première EPS groupe 4

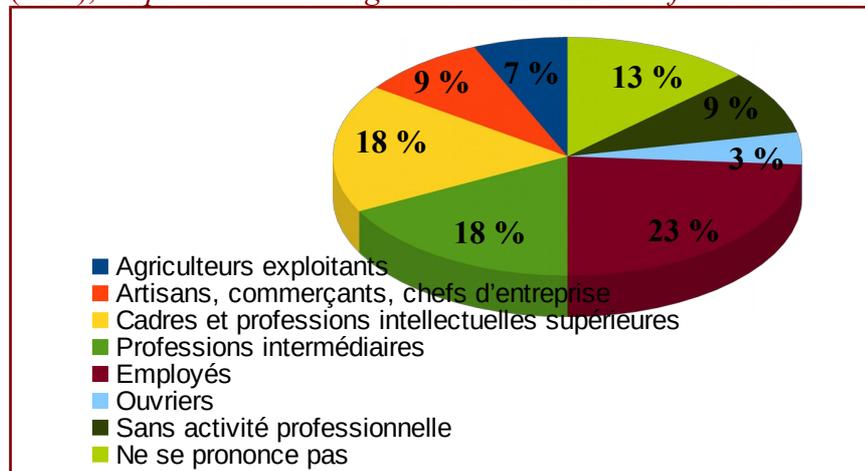
La particularité des cours d'EPS de cet EPLE fait que les classes de la voie générale et technologique d'un même niveau sont brassées. A cet égard, la classe de Première groupe 4 sur laquelle l'intervention s'effectuera, regroupe 26 élèves (13 filles et 13 garçons) dont neuf proviennent de la classe de 1^{ère} ES2, cinq de la 1^{ère} STI2D, six de la 1^{ère} STL et six de la 1^{ère} S1. De nouveau, une mixité cette fois-ci au sein de la classe est repérable et sera à prendre en compte dans le traitement didactique et l'action pédagogique que nous effectuerons dans l'intervention.

La classe compte seulement deux redoublants (classes de CE2 et Seconde), les élèves sont donc âgés de 16 à 17 ans.

▪ 2) L'environnement familial des élèves

Tous les élèves de cette classe résident dans un rayon de vingt kilomètres de l'établissement et certains sont logés la semaine à l'internat. Une étude des PCS des parents semble pertinente pour comprendre le cadre familial et socio-économique dans lequel vit chaque élève.

Illustration 1: Professions et catégories socioprofessionnelles des parents (du foyer familial) (PCS), d'après les huit catégories de l'INSEE modifiées en 2003.*



* : cette étude a été réalisée pour chaque parent (mère et/ou père le cas échéant) par le biais d'un questionnaire anonyme adressé à chaque élève

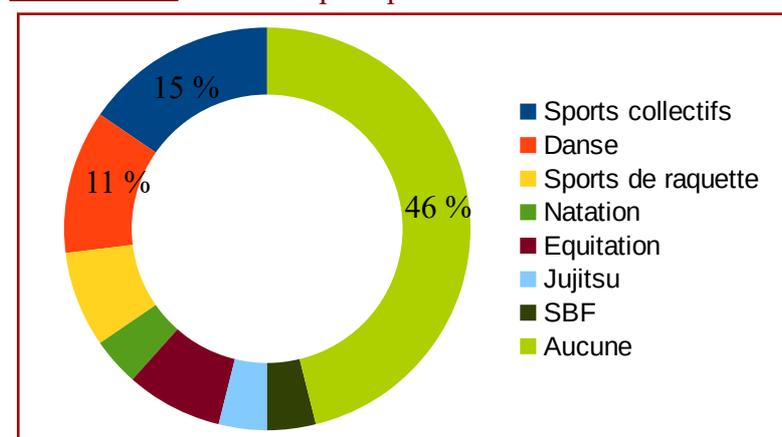
Nous pouvons observer que la majorité des parents des élèves de la classe de Première Gp4, est regroupée dans trois catégories : employés (23%), professions intermédiaires (18%) et cadres, professions intellectuelles (18%). Également, cette étude montre que la plupart des parents a un emploi : potentiellement 91% des parents ont un emploi, le taux de chômage est ainsi très faible. Ceci souligne que dans la globalité les élèves ont un climat familial propice et non trop en décalage avec le monde scolaire. Dernièrement, 13 % des élèves ne se prononcent pas quant au métier de leur parent. La catégorie « retraité » n'est pas présente.

► A noter : ces données ne serviront pas à la mise en place de la séquence d'intervention mais aideront à comprendre les rapports à l'apprentissage, à la motivation, à la règle et à l'EPS des élèves.

▪ 3) Implication « sportive » intra et extra-scolaire

Une deuxième étude a été réalisée pour quantifier le nombre et le type d'activités, sportives ou non, que les élèves pratiquent à la fois à l'Association Sportive et/ou en extra-scolaire (club ou loisirs).

Illustration 2: Activités pratiquées en extra-scolaire ou à l'AS



Nous avons volontairement réuni les activités par « familles » et chiffré seulement les éléments judicieux. Près d'un élève sur deux (46%) ne pratique aucune activité en dehors de l'EPS. Parmi ceux qui en pratiquent une : les activités de sports collectifs (15%) et de danse (11%) sont fortement représentées.

Malgré tout, des activités diverses sont pratiquées : équitation, jujitsu, SBF etc. Seulement 3 élèves sont licenciés à

l'UNSS. Ainsi, cet écueil sera à prendre en compte en EPS car 12 élèves sur 26 ne pratiquent aucune activité en dehors des leçons d'EPS. Il sera nécessaire d'avoir une vive réflexion didactique (transmission de consignes, formation de groupes, supports à utiliser etc.) de façon à motiver, intégrer et rendre actifs ces élèves « inactifs ». Il conviendra également de trouver des modes d'entrée (ludique, résonance culturelle, exhibition, jeu aux limites etc.) susceptibles de prendre en compte et de répondre à cette hétérogénéité des

pratiques des élèves et également à la mixité sociale et scolaire (réunion de quatre classes) de la classe Première Gp4.

► A noter : deux élèves sont asthmatiques légers, un élève a le syndrome de Raynaud et une élève (Cassandra) est en situation légère de surpoids mais aucun n'a de limitation ou d'interdiction à la pratique physique et sportive. Tous peuvent pratiquer librement et adéquatement aux leçons.

■ 4) **Projet professionnel post-baccalauréat**

Cette thématique est déterminante car elle permet de rendre compte du sens que donnent les élèves aux apprentissages scolaires : entre une pertinence immédiate et une utilité future. Le but étant pour les élèves de comprendre à quoi servira l'École et par extension l'EPS dans leur vie future.

Trois types de catégories émanent concernant les orientations post-bac.

La première majoritaire, concerne treize élèves qui n'ont pas d'orientation et ne « savent pas quoi faire plus tard ». La deuxième regroupe neuf élèves qui ont un simple projet vague et savent simplement dans quel domaine ils veulent s'orienter (allant des métiers de la sécurité à devenir ingénieur...). Enfin, quatre élèves sont manifestes dans leur orientation, elle est fondée et voulue précisément (professeur des écoles, pompier, banquier, et agriculteur).

Ainsi, il conviendra de signifier aux élèves le plus explicitement possible les situations qu'ils vivront pour leur permettre de donner du sens à chaque apprentissage. Assurément, les cours d'EPS sont au même titre que les autres disciplines un lieu pour favoriser l'insertion professionnelle et sociale futures.

C - Caractéristiques semi-dépendantes dites « tièdes »

■ 1) **Les comportements et attitudes scolaires**

• 1.1) **Le rapport à l'EPS :**

Les élèves majoritairement non-sportifs en dehors de l'EPL (cf. précédemment) vouent malgré tout un rapport positif avec l'EPS et le badminton, l'inertie est faible et tous s'engagent de manière délibérée dans les tâches demandées à l'exception de Ludivine, Camille et Louise où l'engagement est variable. Aucun élève ne vient en EPS « à reculons ».

Certains élèves (Killian, Théo et Axel notamment) ne participent peu à la mise en place du matériel et à son rangement (ramener les volants, les raquettes etc.). Le passage aux vestiaires avant et après la leçon est accepté par tous, nous remarquons que les élèves se changent relativement vite (cinq à sept minutes) et arrivent ensemble. Il y a peu de retardataires car un système est mis en place dans lequel les vestiaires sont fermés par le professeur, ce qui pousse les élèves à se dépêcher. Les élèves se mettent ainsi rapidement en activité, néanmoins il est nécessaire d'en motiver certains plus que d'autres au début de la leçon (Mélody, Kévin, Ludivine et Louise).

Il sera nécessaire de trouver des modes d'entrée judicieux par des « pôles de significations (variés) : ludique, compétitif, culturel [...] ». (Choffin & Lemeur, 2004)¹ pour favoriser une implication rapide et maximale de tous. De plus, imposer un climat d'égalité dans la mise en place du matériel semble aussi primordial. Il faudra sortir de cette simple logique de consommation pour tendre vers un engagement raisonné et autonome.

• 1.2) **Le rapport à l'apprentissage en EPS :**

Dans l'apprentissage, la plupart des élèves a besoin d'une démonstration physique des tâches à effectuer et d'une répétition des consignes. Une fois assimilées, elles sont respectées bien que certains élèves les détournent par des transgressions ludiques (Alan, Axel, Théo). Dans la compréhension des consignes trois stratégies sont adoptées, certains viennent redemander l'explication à l'enseignant (Mélody, Manola par exemple), d'autres regardent les élèves qui ont compris (Awena, Jérémy par exemple) et enfin certains restent passifs et attendent que l'enseignant vienne de lui-même (Ludivine, Louise). Quoiqu'il en soit, tous les élèves à l'unanimité sont attentifs et écoutent les explications et régulations effectuées par l'enseignant : c'est ce qui nous a d'ailleurs étonnamment surpris. La majorité des élèves se lasse au terme d'un nombre important de répétitions hormis Axel, Fabien, Raphaël et Manola qui continuent. Pour finir, les activités

réflexives et prônant l'autonomie sont très peu supportées par la classe : les élèves dans la globalité préfèrent avoir la solution directement par l'enseignant.

Il sera nécessaire d'entrer dans les apprentissages par les compétences méthodologiques pour changer le regard sur la pratique et ainsi favoriser une intellectualisation et un engagement lucide dans celle-ci : sortir de la passivité absolue. Également, proposer des activités variées pour éviter la lassitude, puis s'appuyer sur des formes de groupement pour aider les élèves dans la compréhension.

- **1.3) Le rapport à la règle en EPS :**

Comme dit précédemment, tous les élèves sans exception respectent les règles. Il n'existe pas de problèmes d'attitude et de comportement majeurs : homogénéité des attitudes. Seulement quelques petits bavardages naturels lors des regroupements notamment Pierre, Théo et Axel. Il nous paraît important d'affirmer que c'est la réunion des quatre classes qui implique ce climat d'apprentissage propice car les élèves ne se connaissant très peu ne s'adonnent pas à des comportement déviants. Les élèves connaissent le règlement intérieur et savent par exemple que le portable, les écouteurs sont bannis des leçons. Concernant les règles liées à l'APSA Badminton, (lignes de terrain, joueur qui sert pair/impair etc.) elles ne sont pas maîtrisées par toute la classe notamment Clarisse, Melvil, Léa pour ne citer qu'eux.

Mettre en place des logiques d'entraide ou de tutorat en dissymétrie de compétences (Darnis, 2010)² pour que les tuteurs aident les élèves les moins avancés à comprendre les règles de l'APSA semble intéressant : « *contamination de sens* » (Méard & Bertone, 1996)³. Passer d'un élève qui applique les règles imposées à un élève qui sait en créer des nouvelles.

- **1.4) Les relations entre les élèves et avec l'enseignant :**

Le fait que les élèves ne se connaissent peu implique une certaine hétérogénéité et la formation de petits groupes distincts. De plus, une scission de la classe filles et garçons s'opère également (Axel-Théo-Jules / Ludivine-Louise-Clarisse). D'autre part, il n'existe aucun élève rejeté dans la classe et aucun conflit entre élèves ou groupe d'élèves n'est apparent.

Les élèves entretiennent un rapport positif avec l'enseignant qui pratique une relation amicale, affectueuse et bienveillante avec eux en usant de phrases permettant ce rapprochement. Par exemple ils nomment les groupes de la sorte : le groupe « winners », le groupe « inch'allah » etc. et utilise des comparaisons « tu te déplaces comme un balai ! », « mets ton cerveau dans ton bras » etc. Ce registre comique et familier est très bien accepté par les élèves et permet même d'engager certains élèves (Cassandra, Oriane) dans certaines tâches. Il est respecté par les élèves et les respecte : le « *contrat didactique* » tacite est clair (Collomb, 1986)⁴. Lors des démonstrations, comme le climat est propice, il s'appuie sur des élèves d'un niveau différent, cela permet de mettre en valeur ceux qui se jugent comme étant faibles (Ludivine, Léa etc.). Un gros travail sur la mixité et la découverte d'autrui reste à faire. Ce travail peut passer par le biais d'un rôle social (arbitre, observateur, coach) pour comprendre, dialoguer et interagir avec l'autre mais également par l'utilisation de formes de groupement variées (de niveau, de besoin, en dyade etc.). L'enjeu sera de favoriser les relations des élèves entre eux et notamment les relations inter-sexes.

- **2) Le profil de la classe vis-à-vis des compétences méthodologiques et sociales attendues**

Compétences méthodologiques et sociales (<i>descripteurs choisis</i>)	Profil de la classe (<i>élèves particuliers</i>)	Pistes d'intervention et de remédiation
CMS1 : s'engager lucidement dans la pratique (<i>estime de soi, réaction individuelle, engagement</i>)	La plupart des élèves a une faible estime de soi, ils se dévalorisent et se jugent en dessous de leurs possibilités : nivellement par le bas. (<i>Seuls Axel, Alexy, Fabien et Manola ont confiance en eux et ne se dévalorisent pas</i>) Deux types de réactions individuelles émanent. La première, où certains pointent du doigt la difficulté : « c'est trop dur, je n'y arriverai pas »	Il sera nécessaire de travailler l'estime de soi positive : favoriser le juste jugement de soi, valoriser les élèves (encourager, solliciter, inciter...). Faire verbaliser chaque élève sur son niveau, ses progrès, ses réussites et favoriser les situations de prise de responsabilité, pour qu'ils se rendent compte de leurs possibilités. Continuer à utiliser les élèves se jugeant faibles lors des régulations et

	<p>(<i>Ludivine, Louise, Melvil...</i>). La seconde, où des réactions de motivation s'opèrent : « je vais réussir, je peux le faire c'est atteignable » (Alexy, Axel, Killian...)</p> <p>Enfin, comme dit précédemment, la plupart des élèves de la classe s'engagent dans la pratique (<i>Il faut motiver plus que les autres Mélody, Kévin, Ludivine, Awena, Louise</i>)</p>	<p>démonstrations pour valoriser leur image auprès des autres comme le climat d'apprentissage de la classe le permet.</p> <p>Sortir de cette simple consommation pour tendre vers un engagement rationnel, réfléchi et lucide.</p>
<p>CMS2 : respecter les règles de vie collective et assumer les différents rôles liés à l'activité (<i>rôles, acteur de son savoir/savoir-faire, questionnement</i>)</p>	<p>Les rôles sociaux sont dans l'ensemble acceptés : arbitre, observateur et chronométrateur. Pas de refus constatés mais l'engagement reste limité. La majorité des élèves ne se questionne pas sur le savoir (les règles) et le savoir-faire (le comment faire). Ils réceptionnent simplement passivement les informations données par l'enseignant sans en comprendre la pertinence (exemple : pourquoi tenir sa raquette en prise « marteau » ? pourquoi avec le bras libre dois-je viser le volant ?...).</p> <p>(<i>Dina, Manola, Fabien, Alan font cet effort de compréhension et sont parfois acteurs de leurs apprentissages</i>).</p>	<p>Il faudra favoriser le questionnement inductif et la dévolution (mettre les élèves comme étant responsables de leurs apprentissages) pour qu'ils en déterminent le sens et l'intérêt. Ne pas hésiter à construire ce travail en rentrant par les rôles sociaux car ils sont acceptés par tous (exemple : observer la saisie de la raquette d'un joueur et comprendre pourquoi il n'est/est efficace).</p>
<p>CMS3 : savoir utiliser différentes démarches pour apprendre à agir efficacement (<i>activité réflexive, autonomie, concevoir des projets</i>)</p>	<p>Les élèves ont une activité réflexive faible sur leur pratique. Ils n'analysent, n'identifient pas les effets sur l'efficacité.</p> <p>Les tâches en autonomie ne sont pas appréciées par les élèves, les tâches cadrées et structurées sont préférées. La plupart, du fait d'une faible activité réflexive n'est pas capable de concevoir des projets (exemple : projet de gain de point contre un adversaire).</p> <p>(<i>Seuls Fabien, Alan, Axel réussissent à émettre des hypothèses sur leur propre niveau de jeu et celui de l'adversaire</i>).</p>	<p>Il faudra par des critères et indicateurs simples faciliter l'observation (sur soi et sur autrui) de manière à construire des projets divers.</p> <p>Passer par le rôle d'observateur pour effectuer cette activité réflexive, cela permet une visualisation plus simple et précise.</p> <p>Favoriser les situations « <i>activité réflexive</i> » (Piegay, 2007)⁵ : pour intellectualiser sa pratique) et « <i>situations à résolution de problème</i> » (Meirieu, 1987)⁶ : pour poser un problème à l'élève qui nécessite un apprentissage pour lever l'obstacle.</p>

D - Caractéristiques dépendantes dites « chaudes »

Compétence attendue à la fin de la séquence (niveau 4), APSA Badminton :

Pour gagner le match, faire des choix tactiques et produire des frappes variées en direction, longueur et hauteur afin de faire évoluer le rapport de force en sa faveur.

Les indicateurs rendant compte de l'observation ont été choisis en fonction de cette compétence attendue à la fin de la séquence d'enseignement.

Cette séquence se composera de sept leçons de deux heures chacune, et sera dispensée par Hugo Salvador et observée par Gauthier Crétois.

Rôle : LE BADISTE	Etape 1 « L'abonné absent »	Etape 2 « Le badiste bourrin »	Etape 3 « Le badiste présent »	Etape 4 (à atteindre) « Le badiste efficace »
<p>Indicateurs :</p> <p>1) adopter une posture dynamique pré-active de préparation</p> <p>2) dans l'échange, effectuer des déplacements spécifiques</p> <p>3) efficacité du dégagé de fond de court</p> <p>4) connaître ses propres faiblesses et qualités et reconnaître celles de son adversaire</p>	<p>1) pas de posture pré-active : corps droit, jambes tendues, raquette long du corps mains ballantes, pieds serrés côte-à-côte et talons au sol.</p> <p>2) peu de déplacements (retard ou immobilité) et essentiellement en course avant quitte à se mettre de dos au filet.</p> <p>3) les trajectoires de volant ne sont pas prédites, la plupart des dégagés échouent.</p> <p>4) le joueur ne connaît pas ses points forts/points faibles ni ceux de son adversaire. Aucun schéma de jeu n'est mis en place → Logique « de renvois »</p>	<p>1) corps droit, jambes tendues et pieds décalés et position de fente (pied gauche devant pour un droitier), raquette long du corps.</p> <p>2) déplacements asynchrones essentiellement en course avant et course arrière pour reculer.</p> <p>3) bonnes prédictions, les dégagés sont réalisés avec « force » (logique taper fort) et ont donc peu de vitesse et de précision</p> <p>4) le joueur situe relativement bien ses points forts/points faibles, mais pas ceux de son adversaire. Il adopte une tactique tenant compte seulement de ses ressources et saisit les failles adverses. → Logique « opportuniste »</p>	<p>1) posture pré-active : tête de raquette haute avec le coude libre, jambes fléchies et pieds décalés et position de fente (pied gauche devant pour un droitier), corps légèrement en avant.</p> <p>2) joueur mobile, pas chassés, pas croisés, petits pas mais dépasse souvent les points d'impact de volant. Peu économe.</p> <p>3) les dégagés sont précis, effectués en mobilisant le bras, l'avant-bras et l'épaule. Placement sous le volant.</p> <p>4) le joueur se connaît parfaitement et situe relativement bien le niveau de son adversaire. Il tente des alternatives tactiques volontaires → → Logique « intentionnelle »</p>	<p>1) posture pré-active : tête de raquette haute avec le coude libre, jambes semi-fléchies et pieds décalés et position de fente (pied gauche devant pour un droitier), corps légèrement en avant. Allègement par un sursaut.</p> <p>2) joueur mobile, pas chassés, pas croisés, petits pas fréquents, fentes avants pour ne pas dépasser les points d'impact. Déplacement qui « coupe » la trajectoire. Économe énergétiquement et équilibré biomécaniquement..</p> <p>3) les dégagés sont rapides et précis car le chemin de lancement est grand (mise en jeu du tronc, épaule, bras, avant-bras, poignet), Placement sous le volant et frappe haute.</p> <p>4) le joueur sait précisément quels sont les déplacements/ coups/ enchaînements préférés ou détestés de son adversaire. Il connaît également ses propres qualités et faiblesses. Il peut ainsi mettre en place des alternatives tactiques en liant les deux. → Logique « tactique schémas de jeu »</p>
<p>Commentaire, nombre et noms</p>	<p>40 % de la classe : Kévin, Ludivine, Louise, Léa, Cassandra, Awena, Camille, Inès, Oriane, Melvil Cassandra (élève obèse) en nette difficulté de déplacement. Kévin n'arrive pas à lire les trajectoires</p>	<p>36 % de la classe : Alexandre, Killian, Raphaël, Alan, Melody, Jeremy, Emma, Dina, Jules Killian et Raphaël ne sont pas loin de l'étape 3 : déplacements qui posent problème principalement.</p>	<p>20 % de la classe : Alexy, Fabien, Théo, Manola, Pierre Groupe relativement homogène. Alexy et Fabien ne sont pas loin de l'étape 4.</p>	<p>4 % de la classe : Axel Élève qui a déjà pratiqué du badminton en club et à l'AS. Les fondamentaux sont maîtrisés.</p>

Rôle : L'OBSERVATEUR COACH	Etape 1 « Le non investi »	Etape 2 « L'observateur partiel »	Etape 3 « L'observateur impliqué »	Etape 4 (à atteindre) « L'observateur ressource »
<p>Indicateurs :</p> <p>1) se concentrer dans l'observation pour prélever des indicateurs d'échec et de réussite</p> <p>2) communiquer explicitement à l'observé</p> <p>3) remplir correctement une fiche d'observation</p>	<p>1) n'est pas attentif et n'observe pas, il fait croire qu'il observe et préfère discuter, s'amuser.</p> <p>2) ne communique aucun élément à l'observé ou tente des solutions de "secours" (ex : « c'était pas mal », « t'as pas trop mal joué »).</p> <p>3) aucun élément n'est inscrit sur la fiche, elle n'est d'aucune utilité.</p>	<p>1) observe de temps en temps, son observation se base exclusivement sur un élément : ex : les coups utilisés.</p> <p>2) communique des éléments qui ne permettent pas un changement et une analyse du jeu (ex : « tes dégagés ne sont pas efficaces »).</p> <p>3) des éléments en faible quantité et partiels sont écrits.</p>	<p>1) réussit à observer plusieurs éléments : les coups, les enchaînements, les stratégies, les déplacements etc. mais pas de lien avec la réussite/l'échec.</p> <p>2) communique des éléments pertinents à l'observé mais ce dernier ne comprend pas tout. Manque d'explicitation et de clarté.</p> <p>3) la fiche d'observation est correctement remplie mais des éléments manquent et/ou des erreurs sont apparentes.</p>	<p>1) réussit à observer plusieurs éléments : les coups, enchaînements, les stratégies, les déplacements etc. et à préciser ce qui a conduit à la réussite/échec.</p> <p>2) communique simplement et explicitement, l'observé comprend ce que l'observateur lui dit et peut ainsi modifier son jeu.</p> <p>3) la fiche d'observation est correctement remplie sans erreurs.</p>
<p>Commentaire, nombre et noms</p>	<p>16 % de la classe : Alexandre, Camille, Kévin, Oriane,</p> <p>Ces élèves ne voient pas l'« intérêt » de ce rôle et donc ne s'investissent pas.</p>	<p>24 % de la classe : Axel, Alexy, Cassandra, Louise, Dina, Emma</p> <p>Paradoxalement, Axel qui a des facilités ne s'investit peu dans ce rôle.</p>	<p>40 % de la classe : Killian, Raphaël, Ludivine, Léa, Melvil, Jules, Inès, Pierre, Mélody, Jeremy</p> <p>Killian, Raphaël et Pierre sont attentifs mais n'explicitent pas les éléments observés.</p>	<p>20 % de la classe : Awena, Manola, Alan, Théo, Fabien,</p> <p>Awena, Manola et Fabien sont de fins observateurs toujours attentifs</p>

Rôle : L'ARBITRE	Etape 1 « L'ignorant »	Etape 2 « Le suffisant »	Etape 3 « L'appliqué »	Etape 4 (à atteindre) « L'impartial »
<p>Indicateurs :</p> <p>1) connaître et appliquer les règles essentielles</p> <p>2) assurer le bon déroulement du match</p>	<p>1) les règles générales sont peu connues (lignes, placement des joueurs, zones au service/en jeu, système de score etc.).</p> <p>2) l'arbitre ne communique jamais et laisse les joueurs annoncer le score, les fautes (auto-arbitrage presque visible).</p>	<p>1) les règles sont connues mais des erreurs manifestes sont présentes (confusion lignes simple/double pendant le jeu etc.), 4 à 5 erreurs commises.</p> <p>2) l'arbitre communique exclusivement le score.</p>	<p>1) les règles sont connues et appliquées, 1 ou 2 erreur(s) commise(s).</p> <p>2) l'arbitre communique systématiquement les faits « point », « let », « faute » mais manque parfois d'assurance.</p>	<p>1) les règles sont connues et appliquées, aucune erreur commise dans le match.</p> <p>2) l'arbitre crée une routine en communiquant systématiquement les faits : « point », « let », « faute » etc. et justifie certaines décisions le cas échéant (ex : « faute par ce que tu as empiété la ligne au service »...).</p>
<p>Commentaire, nombres et noms</p>	<p>28 % de la classe : Awena, Ludivine, Cassandra, Léa, Oriane, Louise, Inès. Ludivine, Léa, Cassandre et Louise n'osent pas communiquer à voix haute et s'imposent en tant que garantes du match.</p>	<p>32 % de la classe : Alexandre, Kévin, Jules, Melvil, Dina, Emma, Alan, Camille Ce groupe relativement homogène se suffit simplement en communiquant le score.</p>	<p>40 % de la classe : Axel, Raphaël, Manola, Killian, Théo, Pierre, Médoly, Alexy, Fabien, Jeremy, Raphaël, Fabien et Alexy sont proches de l'étape 4 : il leur faut seulement justifier certaines de leurs décisions.</p>	<p>Aucun.</p>

1) Justification du choix des indicateurs retenus :

- Adopter des déplacements spécifiques et une posture pré-active de préparation → ces deux éléments indissociables sont indispensables pour être en mesure de se trouver à l'endroit de la trajectoire et ainsi renvoyer le volant par des « frappes variées »* (*compétence attendue).

- Effectuer un dégagé de fond de court efficace → ce type de coup nous semble primordial en badminton, il est nécessaire de le maîtriser pour pouvoir entrer dans une logique d'opposition.
- Connaître ses points forts et faibles et ceux de ses adversaires → correspond à une compétence à acquérir propre à la CP4 pour être en mesure de « faire des choix tactiques* » pertinents.
- Remplir une fiche d'observation → compétence méthodologique pertinente qui doit être appréhendée, CMS2 « assumer différents rôles liés à l'activité ».
- Communiquer explicitement et se concentrer dans l'observation pour déceler des indicateurs d'échec et/ou de réussite → deux étapes nécessaires pour que l'observation soit judicieuse et effectrice de transformations. Elle doit ainsi permettre à l'élève observé de s'améliorer mais aussi à l'observateur.
- Assurer le bon déroulement du match et connaître les règles essentielles → accéder à un patrimoine culturel du badminton par l'acquisition de ses règles. Le rôle d'arbitre est intéressant dans cette activité à forte « frustration », il permet à chaque élève de se canaliser en limitant son exhibition et en gérant sa nervosité.

Ces indicateurs corroborent et correspondent aux choix de notre conseiller pédagogique pour cette séquence d'enseignement, les voici ci-contre : acquérir les principes techniques du dégagé de fond de court, coordonner un déplacement avec une lecture de trajectoire, mettre en place la co-évaluation, gérer un tournoi et concevoir des alternatives tactiques.

2) Conséquences sur nos choix didactiques et pédagogiques :

- **Favoriser la mixité et les rôles sociaux d'observateur et d'arbitre (pôle social)** : étant donné que la classe est une réunion de différentes classes, il sera nécessaire de favoriser la mixité, la découverte et l'entraide de tous. Nous utiliserons des formes de groupement différents pour tendre à cela (groupes hétérogènes, de besoin et de niveau). De plus, les rôles sociaux (arbitre et observateur-coach) permettront de faciliter cette intégration en multipliant les interactions, les échanges et les conseils entre élèves. Bien évidemment, les élèves seront formés à l'observation et à l'arbitrage (fiches, guidage collectif) ainsi qu'à leurs intérêts respectifs car bon nombre d'entre eux les ignore.
- **Encourager le questionnement inductif, les activités réflexives et l'analyse de soi (pôle cognitif)** : cette séquence sera l'occasion pour les élèves de réfléchir lucidement à leur pratique. Il conviendra par eux-mêmes (seul, en dyade, en groupes coopératifs)² d'élaborer des pistes de réponse, de découvrir, d'être acteur de leurs apprentissages : la dévolution sera privilégiée. Également, les élèves seront amenés le plus souvent possible à analyser leur propre prestation pour renforcer l'estime de soi et ainsi favoriser le plaisir de pratiquer : aspect primordial de cette discipline « *L'EPS initie au plaisir de la pratique sportive* » (BO, 2015)⁷.
- **Acquérir les principes techniques fondamentaux d'un badiste (pôle moteur)** : un travail important sera réalisé sur la capacité à coordonner et synchroniser une lecture de trajectoire avec une frappe efficace, travailler le continuum : posture pré-active/déplacement/positionnement/frappe/replacement, pour entrer dans une logique d'opposition. De plus, la capacité à construire l'échange et à engager une logique de rupture sera poursuivie.

Annexe :

Questionnaire-élève anonyme

Ce questionnaire est anonyme
(si une question te pose problème, tu es en droit de ne pas y répondre)!

Agé| :
Fille / Garçon
Redoublant| : OUI / NON (si oui, quelle classe? _____)

Profession du père| :
Profession de la mère| :

As-tu déjà pratiqué du badminton en EPS : OUI / NON ?

Quelles activités pratiques-tu en club|?| :
Nombre d'heures par semaine (entraînements + compétition) approximativement| : ____ heure(s)

Quelles activités pratiques-tu à l'AS|?| :

Es-tu licencié(e) LNSS| : OUI / NON ?

Problème de santé particulier (asthme, diabète, allergies...)| :

Quel est ton projet professionnel| ? (sais-tu ce que tu veux faire plus tard ?)| :

Si tu as des questions, n'hésite pas!

(Les informations recueillies resteront confidentielles et seront utilisées pour un usage strictement pédagogique.)

Bibliographie :

- ¹ : Choffin & Lemeur, « Modes d'entrée dans les APSA : une histoire de configuration », 2004
- ² : Darnis, « Interaction et apprentissage », 2010
- ³ : Méard & Bertone, « L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS », 1996
- ⁴ : Collomb, « La didactique », 1986
- ⁵ : Piégay, « Echec et cohérence de la leçon », 2007
- ⁶ : Meirieu, « Apprendre... Oui, mais comment ? », 1987
- ⁷ : Bulletin officiel spécial n°11, 26 nov. 2015