

GEAY Stéphane, Professeur d'EPS agrégé au lycée Prévert (Taverny - 95)  
 MAYEKO Teddy, professeur d'EPS agrégé au collège Montesquieu (Beauchamp - 95)

Mots clés : Parcours de formation - Expériences Marquantes - Intention Tactique - Donner du sens - Badminton

# Un parcours de formation équilibré entre le collège et le lycée

*pour amener tous les élèves à construire l'intention tactique au badminton à l'échelle de la scolarité*

## Introduction

A l'heure où l'école se dote de nouveaux programmes scolaires qui repensent l'organisation structurelle et pédagogique des enseignements (Develay, 2016), les pistes de travail entre le collège et le lycée restent floues. Si une jonction embryonnaire est enfin réalisée entre l'école primaire et le collège, l'articulation entre les deux grandes étapes du second

aire est bien moins avancée. Ce constat, loin d'être nouveau, pose très clairement la question de la cohérence éducative sur l'ensemble du parcours de formation des élèves. Ainsi, la mise en œuvre effective des programmes de collège ne risque-t-elle pas de renforcer les logiques de morcellement du système éducatif ?

A travers une proposition sur l'enseignement scolaire du badminton, nous cherchons à montrer que la mise en place d'une passerelle d'éducation entre le collège et le lycée est un moyen efficace pour repenser la dynamique du parcours de formation à des fins d'apprentissage.

## Un système scolaire étanche qui fragilise la continuité des apprentissages

Aujourd'hui, le manque de continuité, entre la philosophie des programmes de collège et celle de lycée, nous amènerait presque à considérer ces deux entités comme des mondes à part. Dans la lignée des réflexions développées suite à la parution du projet de programmes de 2015, nous redoutons que l'absence réelle de liens éducatifs entre le

collège et le lycée ne renforce les effets de zapping et ne génère davantage de disparité sur le plan national (Mayeko & Geay, 2015). En effet, nos jeunes vivent encore trop régulièrement des histoires scolaires morcelées qui posent les limites actuelles d'un système éducatif coupé en deux. Alors que les expériences des élèves devraient s'inscrire dans

un continuum de formation donnant tout son sens aux apprentissages, elles se retrouvent la plupart du temps éclatées et juxtaposées. Dès lors, comment pouvons nous lutter contre cette forme de saucissonnage scolaire qui met en péril toute la saveur et l'authenticité de la formation ?

## Une logique de travail plus convergente

Les développements précédents attirent notre attention sur le fait qu'il est indispensable de réfléchir à la mise en œuvre d'un parcours de formation plus homogène, permettant aux élèves comme aux enseignants de travailler selon des dynamiques convergentes et continues. En effet, l'élaboration d'un réseau pédagogique local - entendu comme une perspective de travail collective entre les professeurs d'un même secteur d'éducation - semble être un moyen efficace de lutter contre l'épar-

pillement de la culture professionnelle. En premier lieu cela nous permet d'appréhender le parcours de formation de façon plus globale et concertée. A ce titre, l'abaissement du niveau de prescription des programmes de collège est une occasion de renforcer la liberté pédagogique des équipes afin de redéfinir, à l'échelle locale, un projet de formation plus consistant. Ensuite cela permet d'alimenter une dynamique de co-formation professionnelle adaptée aux particularités de notre

contexte d'enseignement. Pour la première fois cette année, nous avons mis en place un stage de pratique visant à opérationnaliser les démarches, les dispositifs et les outils élaborés par l'ensemble des collègues de notre réseau sur les deux dernières années. Ces initiatives locales sont très importantes car elles participent à la construction d'une culture de réflexion qui tend à renforcer les connexions entre les différents établissements de notre secteur géographique.

## Une démarche d'enseignement qui s'établit sur la base de trois principes pédagogiques

Pour repenser l'équilibre du parcours de formation entre le collège et le lycée, nous pensons qu'il est nécessaire d'ancrer notre démarche sur des principes pédagogiques à la fois clairs et structurants. Des principes qui fédèrent l'ensemble des collègues de notre réseau en précisant nos orientations professionnelles en termes de formation. Dès lors, dans l'activité badminton, avec les élèves de notre secteur géographique :

• **Nous aménageons des temps d'enseignement qui assurent un compromis entre la répétition et l'engagement dans une culture de l'opposition.** Cette condition est indispensable pour inscrire nos élèves dans une culture de l'affrontement et les recentrer sur les modalités de la rupture tout en ménageant des temps d'apprentissage destinés à enrichir et à stabiliser leur répertoire technique.

• **Nous veillons à recentrer les élèves sur leurs résultats personnels** afin que chacun puisse se voir progresser et entretenir ainsi un certain niveau de motivation dans l'activité.

• **Nous replaçons l'intention tactique au cœur de notre enseignement** afin d'aboutir à la construction d'un projet de jeu, basé sur les compétences réelles des élèves.

## Une idée centrale que nous déroulons en continu sur l'ensemble du parcours de formation des élèves

Pour que ces trois principes puissent s'incarner dans un parcours de formation cohérent, qui offre à chacun (collégiens et lycéens) des espaces de liberté à la fois similaires et singuliers, il est indispensable que nous puissions proposer des outils et des dispositifs évolutifs de la 6<sup>ème</sup> à la terminale. En d'autres

termes, nous pensons que la stabilité des moyens pédagogiques utilisés participe à la construction de certains habitus de pratique qui donnent du sens au trajet de formation emprunté par chaque élève. A l'échelle de notre secteur, cela contribue à accroître les pouvoirs d'action des joueurs, qui se fami-

liariser plus facilement avec les ressources pédagogiques mobilisées par les enseignants. De manière analogue, cette position renforce l'efficacité pédagogique des enseignants qui gagnent du temps lors de la présentation des tâches et des outils.

## Aménager des temps d'enseignement qui concilient répétition et opposition: la routine ouverte comme fil rouge

### Entre répétition et pratique clandestine

Comme dans beaucoup d'autres APSA, le badminton place l'enseignant face à un véritable dilemme pédagogique. D'une part, il doit proposer aux élèves des temps de répétition qui participent à la construction et à la stabilité des acquisitions motrices, tandis que d'autre part, la récurrence induit un phénomène de lassitude qui peut amener les élèves à investir des formes de pratiques clandestines. En badminton, de nombreux élèves ont tendance à redéfinir les tâches d'apprentissage pour satisfaire des buts motivationnels souvent distincts des objectifs initialement visés par le professeur (Saury & Rossard, 2009). Dans une certaine mesure, nous pouvons dire que les élèves sont aux prises avec un conflit intérieur qui les conduit à transgresser volontairement les règles établies pour éviter l'ennui (...), tout en essayant d'éviter les ennuis (Guérin, Pasco & Riff, 2008).

Néanmoins, nos observations relatives à l'enseignement des sports de raquette nous laissent penser que les détournements exercés dans le cadre du tennis de table ou du badminton ont souvent une fonction didactique plus consistante que ceux réalisés dans d'autres activités (Mayeko & Brière-Guenoun, 2016). A titre d'exemple, les pratiques clandestines investies par les joueurs dans les activités duelles ciblent généralement des objets de savoir non définis par l'enseignant au cours de la tâche (gagner le match, rompre l'échange en vitesse, exploiter une balle favorable), tandis que celles développées dans les activités athlétiques s'éloignent considérablement des enjeux de formation portés par l'APSA (se cacher ou se faire oublier pour ne surtout pas être contraint de pratiquer). Dès lors, nous pouvons nous demander: quelle part effective des apprentissages est directement imputable à l'activité du professeur dans le cadre d'une séquence d'enseignement en badminton?

### Une volonté d'ancrer les élèves dans une véritable culture de l'affrontement

Dans les sports de raquette, la notion d'affrontement est placée au cœur des situations d'enseignement dans la mesure où elle est constitutive de la culture de l'activité. En EPS, deux conceptions s'opposent frontalement.

La première considère que «*la technique est au service de la tactique*» (Louis, 2000). Dans cette perspective, l'enseignant s'attache à développer le répertoire technique des pratiquants avant d'envisager l'élaboration de compétences stratégiques. La construction du choix tactique s'envisage de façon rétrospective car on considère qu'elle est liée au niveau de ressources sensori-moteur et perceptivo-décisionnel des joueurs. Ici, la maîtrise et le partenariat apparaissent comme des préalables à l'opposition.

La seconde considère que « la tactique est au service de la technique » (Louis, 2000). Dans cette perspective, les apprentissages techniques sont envisagés lorsque le niveau de jeu actuel du pratiquant ne lui permet plus de mettre en œuvre les intentions tactiques qu'il élabore. La technique est alors considérée comme une solution visant à assurer le déploiement des compétences stratégiques du joueur. Cette seconde logique d'enseignement relève d'une démarche constructiviste qui a pour objectif de baliser le parcours de formation de l'élève, en dévoilant des étapes de progression hiérarchisées.

### La routine ouverte : un moyen pédagogique de concilier répétition et opposition

Prenant appui sur ces deux conceptions, nous souhaitons réaffirmer l'articulation technico-tactique en associant systématiquement un scénario prévisionnel avec une acquisition technique prioritaire. Plus concrètement, nous

définissons des contraintes de lancement de jeu (par exemple service court et retour long) qui nous permettent de travailler sur des combinaisons d'action pour développer le répertoire moteur des élèves (amorti et dégagé main basse/haute) tout en élaborant des principes tactiques (exploiter la profondeur du terrain pour marquer le point). Cette démarche a notamment pour objectif d'ancrer les élèves dans une culture de l'affrontement en assurant un compromis entre la répétition et l'opposition. En effet, en obligeant les élèves à respecter un scénario de jeu initial (jouer court puis long sur les deux premiers coups de raquette) nous ciblons des acquisitions techniques spécifiques (l'amorti et le dégagé) qui se révèlent être des armes de choix pour rompre l'échange.

Dans les figures ci-dessous, nous présentons – pour une classe de 3<sup>ème</sup> au collège – une trame didactique révélatrice des objets d'enseignement visés à l'échelle de la séquence d'enseignement (figure 1), puis un exemple de routines ouvertes mises en œuvre à l'échelle d'une leçon (figure 2).

### Une instrumentalisation du choix tactique pour amplifier l'expérience des joueurs

A la suite de Solbes (2015), nous pensons qu'il est très intéressant d'engager les élèves vers une forme de pratique scolaire qui place l'intention tactique au centre du processus d'apprentissage. Ainsi, nous adosons à la « routine ouverte » un système de bonification basé sur le choix d'une acquisition technique spécifique. Pour reprendre le travail réalisé sur la construction du jeu court et du jeu long (figure 2), nous proposons aux élèves deux bonus qu'ils pourront chacun utiliser à 3 reprises au cours du match : marquer sur un amorti ou un contre amorti (bonus 1) et marquer en visant le fond du terrain (bonus 2). Le bonus doit être annoncé à l'avance (avant le début du point) afin de faire entrer l'élève dans une intention tactique (Solbes, 2015). En outre, pour amplifier l'expérience du joueur nous associons chaque bonus à une couleur de chasuble (jaune pour le bonus 1 et bleu

Figure 1  
Les objets d'enseignement

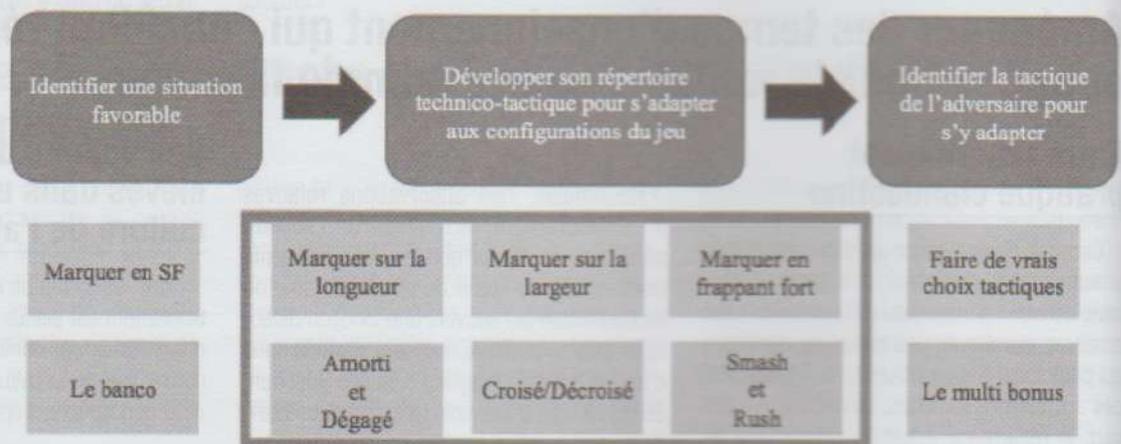
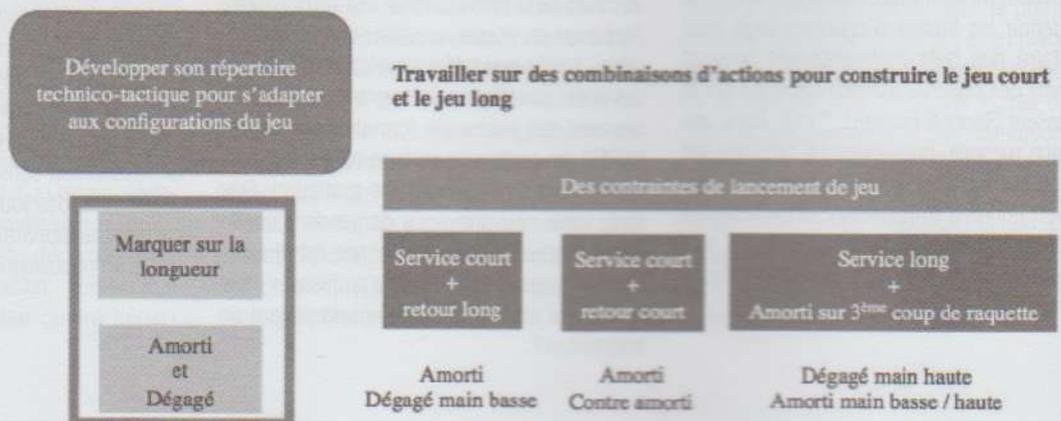


Figure 2  
Un exemple de routine ouverte pour travailler sur l'exploitation de la profondeur



pour le bonus 2). Les joueurs doivent donc endosser la tenue adéquate s'ils souhaitent utiliser leur bonus au cours de la partie. Selon nous, la matérialisation de l'intention tactique contribue à sacrifier l'utilisation du bonus et

décuple la motivation des pratiquants. A un autre niveau, cet aménagement permet à l'enseignant de superviser le travail des élèves en identifiant plus facilement les options tactiques déposées par les joueurs sur les différents

terrains. Conformément à la règle établie, la réalisation d'une option tactique préalablement identifiée accrédite le joueur d'un bonus de 5 points.

## Recentrer les élèves sur leurs résultats personnels : la fiche d'observation, un élément clef du projet d'apprentissage

### Un outil évolutif qui dégage l'élève de la reconstruction systématique des éléments de l'observation

Nous pensons qu'il est souhaitable d'élaborer une matrice d'observation qui conserve sa structure et son sens en ne faisant évoluer que les items qui la composent et cela non seulement dans le cadre de la séquence d'apprentissage, mais aussi plus largement au niveau du parcours de formation.

En effet, dans notre démarche, reconduire tout au long de la séquence d'apprentissage le même outil, permet de libérer la charge attentionnelle de l'élève qui fait l'économie

de la compréhension et de la manipulation du support de l'observation. De même, prolonger cette lecture de la construction du point, au collège et au lycée, renforcera le sentiment de compétence de l'élève qui donnera du sens aux réinvestissements de ses acquis.

Cette structure permet aussi bien de valider un projet d'apprentissage au cours d'une évaluation formative, qu'une acquisition spécifique durant les leçons ou une compétence au terme de la formation. L'observation se recentre systématiquement sur l'articulation technico-tactique en validant la rupture de l'échange sur des items déterminés par l'enseignant au regard des attendus de fin de cycle au collège et des compétences attendues au lycée. En fonction des capacités d'observation des élèves on peut proposer 2 à 4 items de validation qui vont évoluer sur l'ensemble du cursus scolaire sous la forme d'un continuum de formation.

Dans les exemples ci-dessous nous présentons l'évolution de l'outil sur la scolarité :

- un niveau débutant composé de 2 items simples sur la rupture par l'espace et la vitesse (figure 3) ;
- une illustration passerelle (troisième et seconde) avec 4 items qui reprennent les justifications de la routine ouverte<sup>1</sup> (figure 4) ;
- une illustration pour la validation du niveau 4 de la compétence attendue : l'élève choisit un élément technique et un enchaînement d'actions au regard de ses points forts et des points faibles de l'adversaire (figure 5).

Figure 3

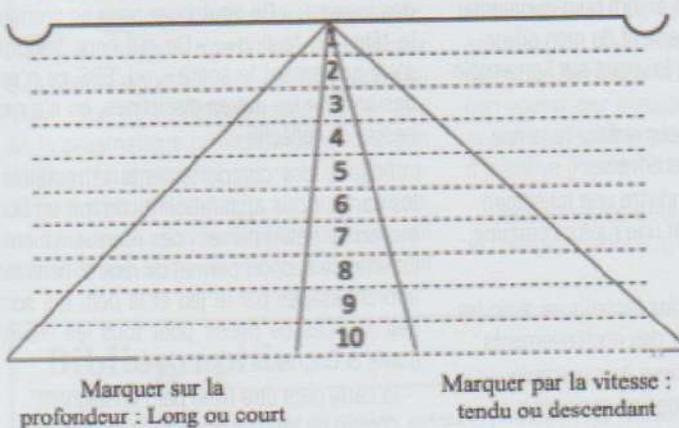


Figure 4

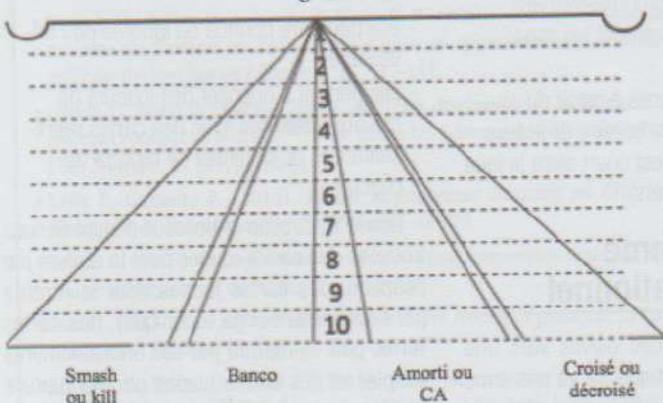
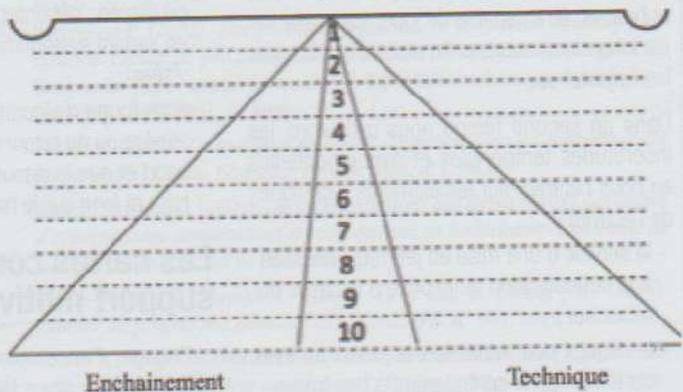


Figure 5



### Un protocole au plus près de la logique interne de l'activité et qui engage l'élève vers un projet d'apprentissage

Il s'agit de mettre en correspondance la nécessité de s'opposer à plusieurs adversaires lors d'un tournoi (3 ou 4 joueurs), la comptabilité des points gagnés sur l'ensemble des rencontres et la distinction entre les différentes procédures pour gagner l'échange. En effet, c'est dans le cadre d'une opposition stricte que nous souhaitons faire émerger la nécessité de connaître, reconnaître et valider les

1) Le critère « croisé ou décroisé » peut être remplacé par « marquer en 2 coups » suivant les orientations données à la séquence d'apprentissage.

différentes modalités de rupture de l'échange :

- connaître les items en mettant en relation des mots et des actions ;
- reconnaître l'item dans l'action en le différenciant des autres possibles ;
- valider au terme de chaque point, en décidant collectivement (les deux joueurs et les deux observateurs) de l'item retenu et cela avant la poursuite de la manche.

A l'issue du tournoi le joueur analyse sa fiche d'observation. Il se positionne sur les seuils fixés par l'enseignant pour la validation de la compétence et mesure l'écart aux attendus pour déterminer un projet d'apprentissage.

### Partager l'observation et décider ensemble

Le plus important pour nous est le moment de validation de la procédure de gain de l'échange. C'est dans le débat, après chaque point, que nous allons provoquer l'engagement des élèves. Ils doivent s'accorder pour

décider ensemble et définir l'item retenu. Cela nécessite de confronter les avis afin de caractériser finement les modalités observables de la rupture pour trouver un consensus autour de la trajectoire, d'un élément technique ou encore d'un enchaînement. Selon nous, co-déterminer un lexique fonctionnel est une étape incontournable. Ces définitions doivent se rapprocher des exigences de l'enseignant mais surtout être validées par l'ensemble des joueurs du groupe. En somme, ce temps d'échange ne doit pas être bâclé car il engage les joueurs et les observateurs dans une dynamique réflexive, source de transformations pérennes (Dietsch, Brière-Guenoun & Wane, 2015).

L'observateur peut ensuite devenir coach et conseiller le joueur sur les ruptures à provoquer pour valider la compétence. Il est intéressant de noter que les élèves du tournoi s'impliquent dans la performance des autres joueurs et cela dans un contexte d'opposition, ce qui reprend notre postulat initial d'une

culture de l'affrontement avec un passage obligé par les modalités de la rupture.

### Observer pour élaborer son projet d'apprentissage

Au terme du tournoi, l'outil permet à l'élève de s'engager vers un projet personnel d'apprentissage. Il peut en effet mesurer aussi bien ses acquis que ses difficultés. En fonction du contexte de pratique, l'enseignant peut cibler différents seuils de validation, afin de créer un support motivationnel explicite qui permet aux élèves de viser des projets de plus en plus ambitieux. Cette logique de travail se rapproche fortement d'un dispositif d'évaluation par capitalisation, qui encourage la prise de risque en autorisant le droit à l'erreur et en rendant plus lisibles les progrès des élèves (CRIEPS, 2015). En outre, la transversalité de cette démarche d'observation, participe à la création d'une culture commune sur notre secteur et favorise la continuité des apprentissages.

## Replacer l'intention tactique au centre de notre démarche : jouer aux cartes pour développer son répertoire technico-tactique

### L'intention tactique via le filtre des incertitudes

Notre démarche s'appuie sur des incertitudes dominantes à manipuler suivant le moment de la formation. Cette notion (l'incertitude) est centrale car elle permet « d'engager les élèves dans une activité d'adaptation permanente » et non dans une reproduction de techniques décontextualisées de l'opposition (Leveau, 2015). En premier lieu nous plaçons la focale sur la gestion des incertitudes spatiales par imbrication des compétences : être capable de jouer sur des trajectoires hautes, puis alterner des trajectoires hautes et basses, être capable de jouer long, alterner jeu long et jeu court, enfin croiser et décroiser les trajectoires.

Dans un second temps nous articulons les incertitudes temporelles et événementielles en nous centrant sur les éléments techniques de l'activité :

- le service d'une mise en jeu réglementaire à la neutralisation de la prise d'initiative du relanceur ;
- le dégagé pour repousser le joueur au fond du terrain en le contraignant à des trajectoires de grande amplitude ;

- l'amorti et le contre amorti pour augmenter le temps de déplacement de mon adversaire en distribuant le volant sur l'ensemble du terrain ;
- le smash et le kill pour réduire le temps requis de la réponse adverse ;
- le banco pour reconnaître une trajectoire favorable qui permet une rupture certaine de l'échange.

Enfin nous articulons les techniques avec les espaces pour proposer des enchaînements :

- sous forme de principes (par exemple fixer l'adversaire dans une zone pour déborder ensuite par une trajectoire rapide ou placée ; déborder progressivement en variant systématiquement les zones visées) ;
- sous forme d'algorithmes à partir du service ou du retour de service (si je sers court et que le retour est court alors je joue haut et long sur le revers).

### Les cartes comme support motivationnel

Engager l'ensemble des élèves vers une prise de conscience tactique ne va pas sans poser de problèmes et fait l'objet de quelques réticences, imputables aux représentations

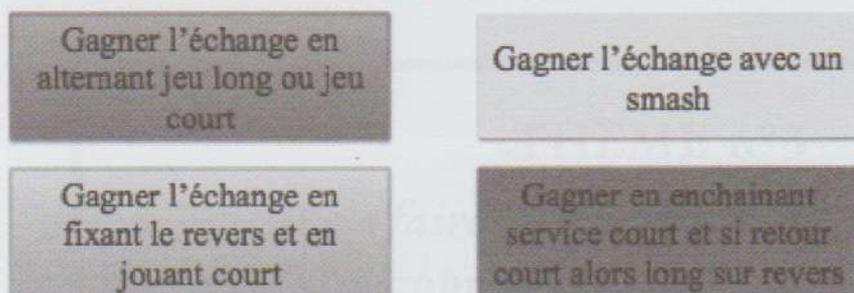
des joueurs : « On veut jouer sans se prendre la tête : au feeling » ; « Ce qui nous importe c'est seulement le score » ; « L'EPS ce n'est pas comme les autres disciplines, on n'a pas besoin de réfléchir »...

Face à ces comportements réfractaires, les cartes nous apparaissent comme un bon moyen de détournement des représentations. En effet ce support permet de rentrer dans les apprentissages par le jeu et le défi, qui sont des sources de plaisir pour tous les élèves (Lavie & Gagnaire, 2014). Ainsi :

- la carte peut être fixée par l'enseignant, choisie ou tirée au sort par l'élève ou son adversaire ;
- elle peut être connue ou ignorée de l'adversaire ;
- elle permet d'opposer des joueurs de niveaux différents avec des cartes représentatives du potentiel de rupture de chacun.

Dans l'illustration ci-dessous (Figure 6) nous trouvons des cartes rouges pour la rupture par l'espace, des cartes jaunes pour la rupture par l'événementiel (la technique), des cartes vertes pour la rupture par des enchaînements simples et des cartes bleues pour la rupture par des enchaînements plus complexes.

Figure 6



## Des modalités différentes pour des expériences multiples

On peut donner un pouvoir décisif à la carte pour le gain de la rencontre dans une tâche en double score : le premier à 7 points ou le premier qui réalise le contrat fixé. Ce fonctionnement s'avère mobilisateur pour les élèves car les confrontations sont courtes

## Conclusion

La dynamique du parcours de formation est une préoccupation centrale de l'école. La scolarité des élèves est marquée par le souci d'échelonner les apprentissages dans le temps, en respectant une certaine cohérence en matière de plan de formation (Perrenoud, 2002). Cependant, force est de constater qu'à l'heure actuelle, cette ambition éducative relève plus de l'affichage institutionnel que de la pragmatique professionnelle. Une fois de plus, nous sommes mis face aux contradictions d'un système éducatif qui surfe sur les paradoxes : des politiques publiques qui appellent une forme de volontarisme éducatif

et permettent de nombreuses répétitions. Pour les plus jeunes on peut envisager d'utiliser les cartes comme des bons points que l'on conserve en cas de réussite et que l'on cumule dans un temps donné. Pour le niveau lycée, le gagnant prend une carte d'un niveau supérieur (du jaune au vert par exemple) créant ainsi une forme de handicap, source d'équilibrage du rapport de force, de valorisation et de dépassement de soi.

dans la mise en œuvre d'initiatives pédagogiques locales, sans toutefois penser aux aménagements structurels qui président à la mise en place de ce genre d'entreprises. Si le projet de refondation de l'école de la République accorde une certaine liberté d'action aux équipes, nous avons également le sentiment que sa réalisation effective repose sur le bon vouloir des enseignants, dont l'institution scolaire sollicite implacablement la capacité d'initiative (Perrier, 2012).

Dans un système éducatif coupé en deux, où le collège semble être un laboratoire d'obser-

L'intitulé de la carte peut être caché à l'adversaire pour inciter le joueur à repérer la modalité de rupture. On peut ici réaliser une opposition en 7 points avec un arbitre observateur qui, au terme de la manche, ajoutera une bonification pour l'ensemble des points consignés et donnera également un bonus pour le joueur qui a reconnu le contrat de son adversaire. Cette modalité peut ainsi inverser le résultat initial et engager tous les élèves dans une activité réflexive autour du projet tactique. A contrario, l'intitulé de la carte peut être connu de tous, ce qui amène les joueurs à créer des adaptations tactiques afin d'atteindre leurs objectifs tout en empêchant l'autre d'y parvenir.

Finalement, toutes ces modalités permettent d'engager durablement les élèves dans un projet tactique prenant en compte différents éléments de la rupture pour gagner soi-même ou empêcher l'autre de gagner.

La mise en œuvre de ce projet préparatoire à la réforme du lycée, il est parfois difficile de s'y retrouver. La passerelle d'éducation, que nous tentons de mettre en place sur notre secteur géographique, a pour objectif de resserrer les liens de formation entre les deux grandes étapes du secondaire. Si les choses demeurent complexes, et que nous sommes confrontés à un certain nombre de résistances, nous voulons croire que nos inclinaisons professionnelles concourent à la mise en place d'une politique éducative locale qui donne du sens à notre démarche et aux apprentissages des élèves.

## Bibliographie

- Develay M. (2016). *La réforme du collège: enjeux et pratiques*, Les bistrot pédagogiques de l'AE-EPS.
- Dietsch G., Brière-Guenoun E., & Wane C. T. (2015). *Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile*. *Recherches en Education*, 23, 117-131.
- Guérin J., Pasco D., Riff G. (2008). *Activités dissimulée et publique d'un élève décrocheur en mathématiques*. *Revue Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere Nouvelle*, 41 (1), pp.11-31.
- Lavie E., Gagnaire P. (2014). *Plaisir et processus éducatif en EPS. Une pédagogie de la mobilisation*. Saint-Mandé. AE-EPS.
- Leveau C. (2015). *La performance en badminton*. Intervention orale aux 8<sup>èmes</sup> Assises pédagogiques de Nantes, 4 et 5 Février.
- Louis E. (dir.) (2000). *Sports de raquettes: entre théorie et pratique*. In *Entre pratiques et théories*. Dossier EPS 53, p. 61-75.
- Mayeko T., Brière-Guenoun E. (2016). *La différenciation en EPS: entre conformité et inégalité*. Colloque du SNEP: EPS et Réussite de tous, Villejuif, 17/11.
- Mayeko T., Geay S. (2015). *Une Passerelle entre le collège et le lycée*. *Revue EPS*, n° 367, p. 18-21.
- Perrenoud P. (2002). *Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. En ligne: [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_21.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_21.html)
- Perrier P. (2012). *De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école*, *Education & Didactique*, n°1, vol.6.
- Saury J., Rossard C. (2009). *Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton: une étude de cas*, *Revue des Sciences de l'Education*.
- Simon-Malleret L., Mayeko T., Dietsch G., Le Gall B., Serfaty J.M. (2015). *Evaluer les progrès des élèves en EPS*, *Revue EPS*, n° 365, 2015.
- Solbes N. (2015). *Forme de pratique scolaire: le bonus. Une situation de référence en badminton au niveau 2*. En ligne: <https://apprendreeneps.wordpress.com/2015/07/14/forme-de-pratique-scolaire-en-badminton-le-bonus/>