

Antoine BRÉAU - Enseignant agrégé d'EPS, Docteur en Sciences du Sport, Université de Lausanne

Mots clés : badminton - genre - montante-descendante - pouvoir

La « montante-descendante » a-t-elle un genre ?

1. Introduction

« Normalement je suis plus fort que lui. Mais là, avant même que ça commence, je me dis que je préfère perdre pour rester avec mes copains. Avec les autres garçons, sur les premiers terrains, il y a trop de pression. Je fais tout pour perdre, ouais. Je ne marque presque pas de points » (Damien, 14 ans).

En éducation physique et sportive (EPS), et plus précisément dans les activités de raquette, des travaux se sont centrés sur l'analyse de l'activité des pratiquant(e)s (e.g., Guérin, Testevuide & Roncin, 2005) en interrogeant ce que les élèves « ont dans la tête lorsqu'ils jouent » (Petiot, 2020, p. 111). En identifiant différents types de préoccupations, ces travaux ont pu mettre en évidence que, durant les situations-jeu, les élèves vivent des dilemmes en relation avec les règles classiques (« gagner le match » ; « marquer des points ») et celles que l'enseignant peut aménager pour viser des transformations (« respecter la consigne »). En badminton, des recherches ont par exemple montré que des élèves peuvent alterner entre un engagement en convergence mais aussi en divergence avec les prescriptions de l'enseignant (e.g., s'engager dans un jeu compétitif alors que l'enseignant demande de la coopération) (Saury et al., 2010).

1.1. Questionner le genre en EPS

Dans notre travail, en s'intéressant aux « performances » de masculinités et de féminités qui accompagnent les élèves en EPS, nous avons souhaité rendre compte de la manière dont le genre peut perturber l'activité des élèves et faire émerger de nouvelles préoccupations, parfois diamétralement opposées aux attentes des enseignants. Concernant la question du genre, notons que nous l'envisageons ici comme une construction non pas biologique, mais culturelle, qui émerge des situations sociales et qui invite à interroger la manière dont les relations s'organisent entre les hommes et les femmes, les filles et les garçons et plus généralement entre tous les individus indépendamment de leur sexe. En tant que concept, le genre questionne à la fois les rôles sociaux et les stéréotypes rattachés aux individus en fonction de leur sexe, mais aussi les inégalités via les rapports de pouvoir et de domination qui peuvent s'exercer entre différents groupes, et notamment entre les hommes et les femmes (Marro, 2012). Pour étudier ces problématiques, la notion de performance de genre veut insister sur l'action et sur « l'ensemble d'actes corporels, de gestes, de comportements et d'activités, réalisés en situation d'interaction et produisant de

la différence sexuelle » (Vuille et al., 2009, p. 7). Quelles performances de genre pouvons-nous repérer dans une leçon de badminton et notamment lors de la situation « montante-descendante » ? Quelles conséquences peuvent-elles avoir sur l'activité des filles et des garçons, et comment, de fait, comprendre qu'un bon joueur de badminton préfère perdre plutôt que d'aller affronter les meilleurs élèves ?

En EPS, de nombreux travaux ont souligné le caractère à la fois singulier et complexe de cette discipline scolaire dans le processus de construction du genre (e.g., Garcia, 2007 ; Guérandel & Beyria, 2010). C'est notamment parce qu'elle expose le corps des élèves et qu'elle s'appuie sur des pratiques sportives et artistiques traditionnellement référées aux stéréotypes « masculins » et « féminins » que la question du genre est centrale. Pour Couchot-Schiex (2017, p. 71), l'EPS fournit l'occasion d'effectuer des « comparaisons », aussi bien d'un point de vue des « performances physiques que de l'apparence corporelle [...] créant ainsi un positionnement hiérarchique entre les élèves ». En contexte mixte, des travaux ont notamment souligné la présence d'une domination masculine, à travers une « loi des garçons » (Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2011, p. 3).

1.2. Neutre le badminton ?

Dans les activités de raquette, une première analyse pourrait laisser penser que ces activités « échappent » aux problématiques du genre et aux stéréotypes qui accompagnent les pratiques sportives. En ce qui concerne le badminton, il est en effet plutôt considéré par les élèves comme une activité « neutre » qui, à l'instar du volley-ball et de l'escalade, répond aux attentes aussi bien des filles que des garçons (Lentillon, 2009). Au niveau fédéral, le badminton peut aussi être vu comme une activité où la mixité est recherchée et reconnue (via le double mixte comme discipline olympique).

Toutefois, une lecture plus fine des modes d'engagements des pratiquants et des pratiquantes illustre la prégnance des codes de masculinités et de féminités dans les sports de raquette, aussi bien à un niveau fédéral (Bréau, 2020a ; Richard & Dugas, 2012) que scolaire (Guérandel & Beyria, 2010). Dans un premier temps, bien qu'étant considérée comme une activité neutre, nous l'avons dit, des travaux ont montré les écarts importants de notation entre les filles et les garçons lors de l'épreuve du baccalauréat, contrairement à d'autres activités telles que l'escalade (Combaz & Hoibian, 2010, p. 31) : « En revanche, dans les activités les plus fréquemment pratiquées

(badminton, volley-ball, tennis de table, basket-ball et handball), les filles sont largement distancées par les garçons avec des écarts égaux ou supérieur à un point et demi ». Ensuite, différents indicateurs tels que le « style de jeu », « les interactions entre les filles et les garçons » ou encore « le choix des vêtements » peuvent être identifiés comme des marqueurs de genre qui influencent l'activité des élèves (Bréau, 2020a). Comment ces marqueurs évoluent-ils lors des matchs et notamment au cours de la situation « montante-descendante » ? Si en badminton, d'un point de vue technico-tactique, ce sont surtout les compétences d'anticipation, de stratégies ou de contre-communication qui sont envisagées comme étant au cœur de l'activité des pratiquants (Parlebas, 1981) d'autres types de compétences visant cette fois-ci à protéger, à masquer ou à affirmer son genre, n'accompagneraient-elles aussi le jeu et le rapport de force entre adversaires ?

1.3. La « montante-descendante » : un dispositif qui continue d'interroger

Concernant l'organisation du rapport de force entre élèves en badminton, la situation « montante-descendante » est un dispositif régulièrement

investi par les enseignants, avec notamment pour ambition de favoriser l'articulation entre les apprentissages et la gestion de classe. Pour Dietsch et Mayeko (2019), ce type de format présente différents avantages tels que :

- gérer plus facilement le groupe classe via un système de rotation simple (« je monte d'un terrain si je gagne, je descends si je perds ») ;
- proposer un cadre de travail à la fois structurant, visible et lisible ;
- réaliser une évaluation des compétences des élèves selon un découpage spatial de l'espace de travail
- susciter plutôt l'adhésion d'une part importante des élèves tournés vers la compétition ;
- « piloter » la leçon « à distance » dans le but de mieux cibler les régulations et les contenus à apporter aux élèves.

Cependant, les auteurs soulignent aussi l'émergence « d'effets préjudiciables » sur le climat de classe ou encore « l'humiliation » susceptible d'être vécue par certains élèves, notamment ceux qui se trouvent en difficulté. Nous avons souhaité interroger l'activité des élèves, aussi bien filles que garçons, durant ce type de situation, en nous intéressant à leurs performances de genre et à l'influence qu'elles peuvent avoir sur leur activité.

2. Présentation de la recherche

Pour ce travail, une enquête menée sur le terrain a été réalisée dans un collège, en Suisse, au sein de trois classes. Deux étaient non-mixtes (une classe uniquement composée de garçons et de filles) et une était mixte. Plusieurs adolescents ont particulièrement été observés durant toute une année scolaire en EPS, dans plusieurs activités physiques et sportives (endurance, volley-ball, acrosport, badminton). Pour cet article, nous présenterons uniquement le travail mené au cours du cycle de badminton et plus précisément encore lors des situations relatives à la « montante-descendante ». Dans toutes les classes observées, les enseignants ont utilisé ce dispositif lors des deux premières leçons, afin d'évaluer le niveau initial des élèves. Ensuite, l'utilisation de la « montante-descendante » a été plus diverse. Dans la classe mixte et uniquement composée de filles, elle a été utilisée lors de l'évaluation sommative, alors que dans la classe de garçons, elle revenait très souvent en fin de leçon. L'enseignant utilisait ce dispositif pour réaliser des matchs à thèmes avec des consignes spécifiques faisant suite aux différents savoirs abordés plus tôt dans la leçon (valorisation par exemple des points marqués en smash). Durant la recherche, le travail ethnographique a reposé sur deux outils : (1) des observations réalisées à partir d'enregistrements audiovisuels et de notes ethnographiques ; (2) des entretiens d'autoconfrontation visant à accéder au vécu des adolescent(e)s observé(e)s. Pour les enregistrements audiovisuels, menés via une caméra

numérique positionnée dans un coin de la salle, l'objectif était d'enregistrer en continu les comportements et interactions des élèves en classe.

Les entretiens consistaient ensuite à confronter les élèves aux enregistrements en vue de favoriser une remise en situation dynamique. A travers un questionnement de type « énoncé » (Saury *et al.*, 2013) c'est-à-dire en lien avec des actions, communications ou encore préoccupations rencontrées, il était demandé aux adolescent(e)s de se replonger dans les situations vécues. D'un point de vue théorique, notons que cette recherche s'est rattachée au paradigme de l'énaction (Varela, 1989), considérant chaque action humaine comme un accomplissement singulier, situé socialement et culturellement. Concevoir l'activité comme étant située signifie notamment qu'elle est connectée à un contexte d'accomplissement. La notion de « couplage structurel » entre l'action et la situation veut rendre compte de l'influence mutuelle entre un individu et son environnement (Durand, 2017, p. 36).

Ainsi, dans notre étude, la question est d'envisager la manière dont la situation de la « montante-descendante » va influencer ou modifier le comportement des élèves. Reliée au genre, cette question prendra notamment en considération les actions et les interactions entre les filles et les garçons et plus précisément les rapports de pouvoir ou de domination qui peuvent émerger entre élèves.

3. Résultats

Au cours de cette enquête, selon le profil des élèves et leur réussite dans la situation, trois modes d'engagements typiques ont été identifiés au cours de la situation « montante-descendante » en badminton. Nous retrouvons ainsi des actions types visant (1) à « séparer l'espace et les groupes pour installer une hiérarchie », (2) à « gagner à tout prix, surtout contre les filles, et rester celui qui domine », (3) à « fuir la compétition pour rester avec ses copains/copines ».

3.1. Séparer l'espace et les groupes pour installer une hiérarchie

Si l'un des objectifs recherchés par les enseignants à travers la « montante-descendante » est de réaliser une évaluation des compétences des élèves, ce type d'organisation tend à faire émerger chez des adolescents un espace divisé et surtout hiérarchisé, entre les « bons joueurs » (« les vrais

sportifs » selon les élèves) et les « autres ». Dès l'annonce de la situation, Maxime, manifestait ce type de préoccupations : « *Quand le prof il a dit qu'on allait faire la montée-descente, moi j'avais envie d'être le premier. Je veux être qu'au premier terrain. Être le numéro un de la classe* ». Commentant son activité au cours des matchs, l'adolescent soulignait les émotions ressenties traduisant dans un second temps, ses préoccupations relatives à un classement des élèves : « *Là je suis au deuxième terrain et c'est là où je suis le plus stressé. Je sais que si je gagne, je vais aller au bon terrain mais si je perds je vais me retrouver avec des nuls. C'est un peu dur car tu te dis qu'il ne faut surtout pas perdre. C'est un moment important là, en plus le prof va bientôt dire que c'est fini* ». Une fois cette évaluation diagnostique réalisée, le processus de hiérarchisation instaurée par la « montante-descendante » s'est accompagnée d'une activité de sélection de certains joueurs et d'exclusion pour d'autres. En classe, l'enquête réalisée avec des élèves du terrain n° 1 a permis de rendre compte d'une activité de sélection, dans sa forme la plus douce, mais aussi, de manière plus violente, d'exclusion voire de stigmatisation. En classe, la séparation en deux groupes s'est caractérisée à travers des modes d'action typiques tels que « *demander à l'enseignant dès le début de conserver la même organisation sur le terrain* », « *regarder ou arbitrer uniquement les matchs des premiers terrains* », « *contester ou alors refuser de jouer avec des élèves des terrains inférieurs* » ou encore « *se moquer des performances des plus faibles et refuser tout conseil de leur part* ». A travers ces modes d'actions, nous retrouvons des rapports de domination entre élèves, se basant notamment sur la question de la performance. La supériorité recherchée et revendiquée par certains instaurent de facto une opposition voire une stigmatisation entre le groupe des bons joueurs et les autres qui, selon Maxime, « *ne font pas le même sport* ». Durant un travail mené sur le service, le groupe des meilleurs garçons s'est ainsi ouvertement moqué de garçons qui habituellement jouaient sur les derniers terrains et qui étaient en train d'apprendre le service coup-droit : « *On voit bien que c'est pas le même sport. Ils ne savent même pas servir, ils la ratent une fois sur deux. Ouais on se moquait d'eux là. Ils sont nuls. Heureusement qu'on ne joue pas contre eux, ça serait nul. L'autre jour à l'échauffement, j'ai dû jouer avec Didier et il m'a dit que quand je fais service en revers, c'est moins bien qu'en coup droit* (rires). Lui il ne sait même pas servir alors il n'a rien à dire » (Enzo).

3.2. Gagner à tout prix, surtout contre les filles, et rester « celui qui domine »

Dans la classe uniquement composée de garçons ainsi que dans la classe mixte, lors de la situation « montante-descendante », proposée à plusieurs reprises au sein de la séquence, les préoccupations relatives à la victoire ont parfois fait émerger des comportements typiques visant à « *favoriser une victoire et à éviter à tout prix la défaite* ». En lien avec le genre, rester sur les premiers terrains et refuser l'échec visaient surtout à maintenir un statut de dominant plutôt que de dominé. En lien avec l'espace hiérarchisé observé, descendre d'un terrain présente en effet le risque symbolique de remettre en cause cette hiérarchie. En classe, la volonté de maintenir la hiérarchie a pu prendre différentes formes au cours du jeu : « *énervé l'adversaire pour assurer une victoire* » (en prenant par exemple son temps entre des services ou en comptant à haute voix le score), « *tricher* » (en annonçant un mauvais score par exemple), « *choisir un adversaire facile au départ* », ou alors « *s'énervé et quitter le jeu après une défaite* ». De manière récurrente, le score sur les premiers terrains a toujours fait l'objet de contestation. Pour Maxime, « *sur le premier terrain, tu es obligé de tricher car tout le monde veut gagner. Personne ne veut quitter ce terrain* ». Lors de défaites, plus encore que de seules activités de frustrations, ce sont parfois des activités d'abandon qui ont pu émerger, des adolescents préférant stopper

le jeu plutôt que de jouer sur des terrains moins valorisés : « *Là je viens de perdre ouais et j'ai balancé ma chaussure. C'est les boules car c'est la fin du cours presque et je suis sur le deuxième terrain. Le prof il veut qu'on fasse un autre match mais moi j'en ai marre. J'ai défait mes lacets. Je ne suis plus sur le bon terrain et ça n'a pas d'intérêt en fait de jouer* ». En outre, si l'acceptation de défaites a pu être difficile, celle-ci a pu devenir plus compliquée encore lors de confrontations mixtes qui tournaient à l'avantage de filles. La frustration de la défaite s'est ainsi parfois transformée en colère, celle d'avoir perdu contre « une fille ». Dans une classe, Benjamin a ainsi refusé d'aller au bout de la rencontre lorsque l'écart devenait trop grand face à Irène. Arrêter de jouer plutôt que de perdre contre une fille est ainsi une stratégie mise en place afin de se protéger, de ne pas avoir « honte » face à une hiérarchie bouleversée : « *Ouais c'était la honte là. Normalement je ne perds jamais contre elle mais j'étais pas dans un bon jour et... enfin je ne pouvais pas perdre alors j'ai préféré arrêter* ».

3.3. Fuir la compétition pour rester avec ses copains / copines

A l'opposé de la dynamique animant les premiers terrains et la recherche exclusive de victoires, d'autres comportements typiques ont pu être observés, visant notamment à fuir les premiers terrains et à rester entre copains / copines. Face à un espace hiérarchisé et très compétitif, ce type d'activité doit être considéré comme une réponse de la part d'élèves refusant de s'y engager et préférant une pratique affinitaire et plus coopérative. Aussi bien observée en contexte mixte que non mixte, ces activités pouvaient concerner des élèves, aussi bien filles que garçons, moins attirés que d'autres par la logique compétitive. En classe, cette activité s'est caractérisée notamment lorsque des élèves, de manière plutôt surprenante au départ, réduisaient leur investissement lors de la « montante-descendante » et semblait plutôt content de descendre d'un terrain. Damien a notamment eu ce comportement à plusieurs reprises alors même que le rapport de force aurait pu basculer en sa faveur. Se manifestant par des fautes inhabituelles ou par une perte de temps en sa défaveur, ces actions traduisaient finalement une volonté de rester éloigné des terrains compétitifs et de continuer de jouer avec ses copains : « *En fait, même si le prof il veut qu'on gagne et tout, moi je me sens mieux sur les terrains du fond. Je suis avec Didier et tout, on peut plus rigoler. C'est pas prise de tête. Vous avez vu, les autres ils trichent et tout. Moi je me sens mieux là, donc ouais je préfère perdre comme ça* ». Concernant le score, une observation plus rigoureuse des terrains sur lesquels jouait Damien a parfois mis en évidence l'absence de comptage des points : « *Là, en fait on jouait sans faire attention aux scores car Didier il tentait de faire des smashes et il ratait tout. Donc c'était pas important. C'est ça qui est bien quand on est sur ce terrain. On peut jouer et essayer de progresser sans pression en fait* ». En classe mixte, malgré des victoires face à des garçons du premier terrain, Irène a elle aussi parfois affiché plus de sérénité lors de défaites : « *J'étais plus contente d'avoir perdu que gagné en fait* (rires). *Parce que je sais que je retrouve Sophie alors que si j'avais gagné, ça aurait été toute une histoire et après quand tu joues, il y a toujours des histoires. Avec Sophie, on joue un peu moins bien mais c'est plus sympa* ». Si faire exprès de perdre peut ainsi participer ainsi à une volonté de sortir d'un modèle compétitif et attendu par la situation « montante-descendante », quitter directement le jeu en simulant une blessure a aussi été une stratégie observée dans la classe des garçons : « *Arbitre j'aime bien parce que c'est plus marrant. Lors du dernier cours, c'était que des matchs et j'étais sûr de perdre. J'ai dit au prof que j'avais un peu mal à la jambe et il a bien voulu que je fasse arbitre. C'était mieux en fait. J'aurais pu jouer mais là c'est mieux je suis avec mes copains* ».

4. Discussion

A travers les rapports de pouvoirs observés lors de la situation « montante-descendante », et les activités typiques de hiérarchisation, d'exclusion et de protection sous-jacentes, ce travail a permis de renseigner des effets de ce dispositif sur l'activité des élèves, notamment en lien avec la question du genre. En instaurant un espace hiérarchisé, la « montante-descendante », via l'affrontement qui la structure, favorise l'émergence de rapports de pouvoir en classe et d'un modèle de domination où se retrouvent les dominants vs les dominés. D'une certaine manière, nous rejoignons les propos d'auteurs soulignant que la « montante-descendante », à travers des espaces d'expression médiatisés, contribuent « à cultiver la stigmatisation et la marginalisation des élèves les moins compétents » (Diestch & Mayeko, 2019, p. 59). Ici, la stigmatisation des élèves a pu se caractériser par l'émergence, presque instantanée, d'un espace hiérarchisé et divisé (les « meilleurs joueurs » et les autres). Au fil de la séquence, le maintien de cette hiérarchie a pu orienter l'activité de certains élèves, refusant par exemple à tout prix la défaite. Chez des garçons, les activités visant à rester sur les premiers terrains illustrent leur volonté de rester en haut de la hiérarchie et de s'engager dans une EPS définie comme un espace de domination et de « conquête de pouvoir » (Bréau, 2020b). A l'adolescence, les travaux de Duret (2009, p. 6) rappellent l'omniprésence de la compétition comme modèle d'identité : « Aujourd'hui, être bon ne veut rien dire, il faut être "meilleur que" [...]. La construction identitaire est présentée selon un choix binaire : ou devenir un 'gagneur', ou rester un "looseur" ». Face à la division entre les groupes d'élèves et les activités de moqueries ou de tricherie identifiées, une réflexion sur l'utilisation de formules compétitives en début de séquence semble importante. Sans pour autant envisager de les supprimer définitivement, la manière dont nous pouvons accompagner ces pratiques afin non pas uniquement de fournir un classement mais plutôt d'avoir des repères pour de futurs apprentissages. C'est dans ce même registre que des travaux ont souhaité questionner l'intérêt du test VMA en endurance, envisagé par certains élèves comme un « Vaut Mieux Arrêter » laissant place à des stratégies d'évitement, de tricherie ou de contournement (Vigneron, 2017).

Concernant les rapports entre garçons et filles, le dispositif « montante-descendante » peut faire émerger des situations particulièrement violentes. Alors que la défaite peut déjà être lourde de conséquences pour certains garçons, elle est encore plus difficile à accepter et à assumer lorsqu'elle se produit face à une adversaire. La « honte » suscitée par une défaite a illustré les enjeux liés au genre lorsqu'un garçon se retrouve face à une fille. L'abandon du jeu et les insultes qui ont accompagné l'activité de certains garçons peuvent ainsi être considérés comme une volonté de préserver l'ordre sexué. Pour Guérandel et Beyria (2010, p. 22), l'activité consistant « à rejeter les

filles » (ne pas reconnaître leurs performances ; refuser le duel) permet de se protéger : « la présence de filles, voire la confrontation sportive avec des filles jugées inférieures physiquement, met en jeu la face des garçons. Ils jouent leur réputation d'hommes forts et performants ». De ce point de vue, la situation « montante-descendante » semble être paradoxale (confirmer sa domination ou être reléguée dans la hiérarchie) et remplie de significations qu'il semble nécessaire d'anticiper. Si comprendre la manière dont les élèves apprennent à coopérer a fait l'objet de travaux particulièrement heuristiques pour notre discipline (Huet & Saury, 2010), s'intéresser à la façon dont une victoire ou une défaite peut être vécue par les élèves peut permettre de mieux comprendre certaines dynamiques à propos de leurs comportements. La manière dont certains élèves ont cherché à « fuir » les premiers terrains en préférant perdre plutôt que gagner a permis de renseigner cet aspect en rendant à nouveau compte du décalage qu'il peut y avoir entre le prescrit et le réel.

Enfin, l'analyse de l'activité d'élèves au cours de la « montante-descendante » a aussi permis de rendre compte du poids que peuvent occuper les relations d'amitié en EPS. Notamment identifiée chez les filles en contexte mixte qui s'entraident et se soutiennent face à la domination des garçons (Hills, 2007), le rôle des relations amicales a également joué un rôle dans la classe d'adolescents, certains privilégiant un jeu entre amis et sans pression. Bien que répondant à la logique de l'activité et au concept de « duel », la « montante-descendante » présente le risque d'amplifier les conséquences d'une défaite. La peur de rater, d'être critiqué(e) ou humilié(e) fait en outre partie des raisons les plus souvent avancées par des élèves lorsqu'ils justifient la baisse de leur participation en classe (Bréau, 2018). Si un travail sur la gestion des émotions a pu faire l'objet de réflexions en badminton, la mise en place par l'enseignant d'un climat de classe bienveillant semble également primordial afin de ne pas favoriser des comportements qui s'éloigneraient des objectifs attendus.

Finalement, l'analyse de comportements et d'interactions au sein de la situation « montante-descendante » en badminton a permis de rendre compte de la manière dont ce type de situation peut favoriser voire renforcer l'émergence d'une hiérarchie au sein des classes. Plutôt vue au départ comme une pratique sportive « neutre », le badminton, via ce format pédagogique, tend plutôt à accentuer son caractère (ultra)compétitif avec le risque d'activités de sélection, d'exclusion et de stigmatisation entre les élèves. En matière d'égalité, ce travail souligne l'importance d'accéder à une « mixité réfléchie » au sein de laquelle les enseignants anticipent et régulent les effets propres aux situations proposées. Dans le cas de la « montante-descendante », c'est notamment la question des rapports de pouvoir, aussi bien en contexte mixte que non mixte, qu'il semble important de discuter et de limiter.

BIBLIOGRAPHIE

- Bréau, A. (2018). Faire et refaire le genre en éducation physique et sportive. Une analyse de l'activité située des élèves au sein de classes mixtes et non mixtes. *Thèse de doctorat, non publiée*. Université de Lausanne.
- Bréau, A. (2020a). Jeu, set... et genre. Le tennis au prisme de l'égalité. In J. Visioli & O. Petiot (Eds.), *Regards croisés sur les activités de raquette*. Montpellier, Éditions AFRAPS, 35-44.
- Bréau, A. (2020b). La conquête du pouvoir. Analyse de l'activité située d'un adolescent au sein d'une classe non mixte en EPS. *Genre, Éducation et Formation*, 4, 34-44.
- Combaz, G., & Hoibian, O. (2010). Contenus d'enseignement et inégalités sexuées. Le cas des activités physiques de pleine nature en éducation physique et sportive. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, 43, 13-35.
- Couchot-Schiex, S. (2017). L'EPS en prise avec l'évolution sociétale : que dire des violences analysées sous l'angle du genre. *Ejrieps*, 40, 64-97.
- Dietsch, G., & Mayeko, T. (2019). Progression collective des élèves et climat de classe : quelle(s) alternative(s) à la « montante-descendante » en badminton ? *Enseigner l'EPS*, n° 5, 58-63.
- Durand, M. (2017). L'activité en transformation. In *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris : PUF, 33-55.
- Duret, P. (2009). A propos de la construction de l'identité des jeunes par le sport. *Revue EPS*, 335, 5-9.
- Garcia, M. C. (2007). Représentations « genrées » et sexualité des pratiques circassiennes en milieu scolaire. *Sociétés & Représentations*, 24, 129-143.
- Guérandel, C., & Beyria, F. (2010). La mixité dans les cours d'EPS d'un collège en ZEP : entre distance et rapprochement des sexes. *Revue française de pédagogie*, 170, 17-30.
- Guérin, J., Testevuide, S., & Roncin, C. (2005). Les effets des aménagements des « situations-jeu » en tennis de table sur l'activité d'un élève en cours d'éducation physique. *STAPS*, 69, 105-118.
- Hills, L. A. (2007). Friendship, physicality and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls physical education experiences. *Sport, education and society*, 12, 335-354.
- Huet, B. & Saury, J. (2010). Les interactions spontanées entre élèves en EPS. In F. Darnis (Ed.), *Interaction et apprentissages*, Paris : Editions EPS, 101-115.
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche et formation*, 69, 65-80.
- Lentillon, V. (2009). Les stéréotypes sexuels relatifs à la pratique des activités physiques et sportives chez les adolescents français et leurs conséquences discriminatoires. *Bulletin de psychologie*, 62, 15-28.
- Parlebas, P. (1981). *Lexique commentée en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.
- Patinet-Bienaimé, C. & Cogérino, G. (2011). La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons. *Questions vives*, 15, 1-13.
- Petiot, O. (2020). Qu'est-ce qu'ils ont dans la tête lorsqu'ils jouent ? L'expérience des joueurs de tennis de table et de badminton en question. In J. Visioli & O. Petiot (Eds.), *Regards croisés sur les activités de raquette*. Montpellier, Éditions AFRAPS, 111-124.
- Richard, R., & Dugas, E. (2012). Le genre en jeu. De la construction du genre dans les interactions en tennis de table. *SociologieS, Théories et recherches* (online), 1-18.
- Saury, J., Huet, B., Rossard, C. & Sève, C. (2010). Dispositifs de co-observation et configurations d'activités en éducation physique et sportive. In D. Adé & I. de Saint Georges (Eds.), *Les objets dans la formation*, Toulouse : Octarès, 143-159.
- Saury, J., Huet, B., Rossard, C. & Sève, C. (2010). Dispositifs de co-observation et configurations d'activités en éducation physique et sportive. In : *Les objets dans la formation*, Toulouse : Octarès, p. 143-159.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Vigneron, C. (2017). VMA : Vaut mieux arrêter ? In : *Rapport au corps, genre, et réussite en EPS*. Paris, Éditions AFRAPS, p. 241-259.
- Vuille, M., Malbois, F., Roux, P., Messant, F., & Pannatier, G. (2009). Comprendre le genre pour mieux le défaire. *Nouvelles Questions féministes*, n° 3, p. 4-14.