

LE RETOUR DE LA NON MIXITÉ À L'ÉCOLE : CE QU'EN PENSENT LES ÉLÈVES

[Antoine Bréau](#), [Lucie Schoch](#), [Vanessa Lentillon-Kaestner](#)

Armand Colin | « [Carrefours de l'éducation](#) »

2018/1 n° 45 | pages 163 à 178

ISSN 1262-3490

ISBN 9782200931704

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2018-1-page-163.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Antoine Bréau, Lucie Schoch, Vanessa Lentillon-Kaestner

antoine.breau@hepl.ch

lucie.schoch@unil.ch

vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch

LE RETOUR DE LA NON MIXITÉ À L'ÉCOLE : CE QU'EN PENSENT LES ÉLÈVES

À une échelle internationale, la question du genre à l'école est devenue un « thème crucial » (Rapport Eurydice, 2010, p. 3). Nous assistons depuis quelques années à un retour en force de la non mixité à l'école (Williams, 2010). Aux États-Unis, depuis le vote de la « *Single Sex Regulation* » en 2006, le nombre d'écoles non mixtes a connu une forte progression, aussi bien dans le privé que dans le public (Bigler, Signorella, 2011). En Europe, le développement de la non mixité reste moins important, mais certaines écoles, au niveau primaire ou secondaire, commencent également à proposer une séparation des sexes au sein des classes (Dubet, 2010 ; Rapport Eurydice, 2010). En Suisse, la recommandation du 28 octobre 1993 qui donne la possibilité de « déroger au principe de la mixité des classes pour autant que l'égalité des deux sexes soit encouragée » conserve aujourd'hui « toute son actualité » (Grossenbacher, 2006, p. 57). Certaines expériences de non mixité se sont ainsi développées, à l'instar d'une école publique près de Zurich, qui a tenté en 2008 « de séparer filles et garçons pendant sept semaines dans les cours de langues, mathématiques et travaux manuels » (Vouillot, 2010, p. 71).

LA REMISE EN QUESTION DE LA MIXITÉ SCOLAIRE

Si le fait de réunir les filles et des garçons sur les mêmes bancs et de les soumettre aux mêmes enseignements avait pour ambition de favoriser l'égalité entre les sexes, de nombreux travaux ont souligné et soulignent encore les problèmes posés par la mixité (e.g., Buchmann *et al.*, 2008 ; Mosconi, 1989). Plutôt perçue comme un symbole de mélange et d'enrichissement et considérée comme un outil pour construire une démocratie fondée sur des rapports plus harmonieux

et égalitaires entre les sexes, la mixité à l'école ne produit pas de soi l'égalité (Cacouault-Bitaud, Lee-Downs, 2004 ; Mosconi, Vouillot, 2013). La mixité s'accompagne en effet « d'effets pervers » (Vouillot, 2010, p. 70) qui participent au maintien de nombreuses inégalités entre les filles et les garçons. La mixité participe par exemple à la diffusion d'un sexisme caché au sein des contenus d'enseignement (Mosconi, 2010) et contribue au maintien d'un « masculinisme » des savoirs qui tend à minimiser le rôle des femmes dans la société et la culture (Le Doeuff, 1989). Au niveau des interactions, les enseignants semblent avoir en contexte mixte un niveau d'attention et des attentes plus élevés envers les garçons (Chetcuti, 2009). Ces derniers sont souvent considérés comme des « sous réalisateurs, n'exploitant pas toutes leurs possibilités. Le message implicite est donc que les garçons ne font pas assez d'efforts et que les filles font ce qu'elles peuvent » (Duru Bellat, 1995, p. 65). Les filles jouent plutôt le rôle « d'auxiliaires pédagogiques » (Zaidman, 1996), qui coopèrent au bon fonctionnement de la classe et au maintien d'un climat propice aux apprentissages. Finalement, malgré les ambitions affichées par le principe de coéducation désignant « un idéal d'égalité et d'harmonie entre les sexes » (Mosconi, Vouillot, 2013, p. 72), la mixité ne peut être vue comme « un moyen sûr pour avancer vers l'égalité. La seule évidence de la mixité, c'est d'être un lieu, un espace, un seuil d'expérience et d'idéal » (Fraisie, 2004, p. 196).

Au regard des interactions entre les élèves, la mixité tend à limiter le développement personnel et intellectuel de chacun et de chacune. En contexte mixte, les stéréotypes de genre – qui fonctionnent comme des « signaux qui associent des traits de caractère, des compétences, des attitudes à un sexe plutôt qu'à un autre et qui forgent notre vision de la place et du rôle des hommes et des femmes dans notre société » (Costes *et al.*, 2008, p. 58) – deviennent prégnants et amènent les filles et les garçons à affirmer leur spécificité et à se construire dans la différence. Les filles doivent ainsi composer avec la présence de normes de féminité qui les contraignent à se montrer toujours plus soucieuses de leur apparence (Jackson, 2009). De plus, au sein d'une école mixte, les filles affichent une confiance en soi plus faible que celle des garçons et une passivité plus importante (Bandura *et al.*, 2009). Du côté des garçons, la mixité impose un respect de certaines normes de masculinité et notamment l'adoption d'attitudes viriles (Welzer-Lang, 2010). Embrasser de tels codes masculins tendrait à limiter la réussite scolaire des garçons (Dalley-Trim, 2007).

La mixité scolaire a également été mise à mal par certains travaux, toutefois fortement contestés, qui soulignent des différences au niveau du cerveau entre les filles et les garçons. S'appuyant sur des techniques d'imagerie mentale et des tests neuropsychologiques, certaines études tentent de montrer les particularités des cerveaux masculins et féminins (James, 2007, 2009 ; Kimura, 2000). Sax (2005) estime que les différences innées et profondes au niveau du système

nerveux autonome expliquent pourquoi garçons et filles ne jouent pas, n'apprennent pas et n'appréhendent pas le monde de la même manière. Ces différentes études sont toutefois régulièrement critiquées et contestées par d'autres qui estiment que les différences au niveau du cerveau entre les garçons et les filles sont peu importantes et ne justifient pas une séparation des élèves à l'école (Eliot, 2013). Les différences observées chez les adultes résulteraient alors avant tout des expériences et de « l'empreinte culturelle », rendues possibles par les propriétés de plasticité du cerveau humain (Halpern, 2012 ; Vidal, 2006).

LA NON MIXITÉ À L'ÉCOLE ET SES CONTRADICTIONS

Au regard de ces difficultés, la question de la séparation entre garçons et filles au sein des établissements scolaires semble plus que jamais d'actualité. Le retour à la non mixité est perçu par certains comme un moyen d'améliorer la qualité de l'éducation en favorisant un climat de classe plus sain et plus favorable aux apprentissages (Kiselewich, 2008), où les comportements déviants restent limités (Wills, 2007). De plus, il s'inscrit dans une volonté de dépasser les stéréotypes de genre présents au sein des établissements scolaires, en permettant aux garçons et aux filles de ne pas rester enfermés dans des modèles de féminité et de masculinité préconçus. La non mixité doit ainsi permettre à tous les élèves de pouvoir s'engager sans contraintes et en toute liberté dans les différentes disciplines scolaires proposées (Crawford-Ferre, Wiest, 2013). À ce titre, la lutte contre les stéréotypes de genre serait d'autant plus importante au sein des classes de filles qui, malgré de nombreux avantages obtenus à l'arrivée de la massification scolaire et de la mixité (Baudelot, Establet, 2007 ; Mosconi, 2004), continuent de s'orienter dans des filières plutôt secondaires, moins reconnues et conformes aux normes de genre. L'orientation scolaire est ainsi considérée comme le véritable « butoir de la mixité » (Vuillot, 2010, p. 59) qui sépare et spécialise les filles et les garçons vers des compétences et des savoirs différents. À propos des meilleurs résultats scolaires obtenus par les filles en contexte mixte, certains parlent ainsi d'une « réussite paradoxale » (Duru-Bellat, Van Zanten, 2009) dans la mesure où le succès féminin n'entraîne pas de changements significatifs en termes de position sociale.

Par ailleurs, certains travaux démontrent qu'en contexte séparé les filles ont plus l'occasion de s'affirmer, de participer, et reçoivent plus d'attention et d'encouragements de la part des enseignants (Herr, Arms, 2004 ; Younger, Warrington, 2002). Elles affichent aussi une meilleure confiance en soi et obtiennent des résultats scolaires plus performants dans des disciplines traditionnellement connotées comme masculines (Gillibrand *et al.*, 1999). La non mixité tend ainsi à favoriser une orientation professionnelle plus authentique et moins attachée aux stéréotypes

LE RETOUR DE LA NON MIXITÉ À L'ÉCOLE : CE QU'EN PENSENT LES ÉLÈVES

de genre (Francis *et al.*, 2003). Chez les garçons, certaines études longitudinales attestent de meilleures performances scolaires et d'un niveau de confiance en soi plus élevé en contexte non mixte (Lee, Marks, 1990 ; Sullivan, 2009). La séparation des sexes au sein des classes vise justement à répondre au constat de l'échec des garçons qui est de plus en plus observé à une échelle internationale (e.g., Arnesen *et al.*, 2008 ; Skelton, 2010). Les garçons sont ainsi souvent considérés comme les principales victimes de la mixité ou encore comme le « nouveau deuxième sexe à l'école » (Auduc, 2009, p. 10). En France, un récent rapport confirme les difficultés rencontrées par les garçons « qui payent le plus lourd tribut à l'échec et au décrochage » (IGEN, 2013, p. 12). Certaines politiques éducatives (« *The raising boys'achievement* » en Angleterre par exemple) proposent ainsi le retour de la non mixité afin de lutter contre l'échec scolaire des adolescents (Smyth, 2010).

D'autres travaux soulignent toutefois que les effets de la non mixité ne sont pas nécessairement positifs. Certaines études montrent ainsi que la non mixité n'apporte aucun changement significatif aussi bien au niveau des performances scolaires des élèves que dans la lutte contre les stéréotypes de genre (Hoffnung, 2011 ; Smyth, 2010). D'autres soulignent ses effets négatifs sur le renforcement des stéréotypes de genre et des définitions toujours plus rigides du masculin et du féminin (Mensingher, 2001). La non mixité tend ainsi à séparer et à opposer le groupe des filles à celui des garçons (Hilliard, Liben, 2010). De plus, en contexte non mixte, les garçons semblent être désavantagés, avec l'apparition d'un climat de classe moins favorable aux apprentissages, une hausse des comportements agressifs et des résultats scolaires qui ne s'améliorent pas (Gray, Wilson, 2006). Pour les filles, certains auteurs rapportent les dangers possibles de la non mixité à travers une centration toujours plus forte sur l'apparence corporelle et les normes de féminité (Drury *et al.*, 2013). Il apparaît finalement que les effets d'un contexte d'enseignement non mixte demeurent ambigus et contradictoires (Daly, Defty, 2004) et que la non mixité à l'école reste un sujet controversé (Williams, 2010).

LE RETOUR DE LA NON MIXITÉ À L'ÉCOLE : LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS ET ÉLÈVES

Plus rares sont les travaux qui se sont intéressés au point de vue des acteurs, enseignants comme élèves. Du côté des enseignants, certains évoquent brièvement les problèmes pouvant être posés par « une classe ne comportant que des garçons, voire le handicap que représenterait pour les garçons le fait de ne pas côtoyer les filles, tant sur le plan scolaire que du développement personnel » (Marro, Collet, 2011, p. 17). Une autre étude met en avant les préférences des élèves plutôt en faveur de la mixité, sans pour autant faire une distinction entre le point de vue

des filles et des garçons (Collet, 2011). Certaines comparaisons entre les discours tenus par les filles et les garçons à propos de la mixité ou de la non mixité ont déjà été réalisées, mais elles se sont effectuées au sein d'une discipline scolaire précise, telle que l'éducation physique et sportive (e.g., Hill, Cleven, 2005 ; Lentillon, 2009).

Dans notre étude, nous avons choisi de nous intéresser au point de vue des élèves à propos d'un éventuel retour de la non mixité à l'école. Nous souhaitons appréhender les similitudes et/ou divergences dans les différentes réponses données par les filles et les garçons. Si les élèves interrogés étaient tous scolarisés dans un établissement mixte, ils avaient cependant un vécu de la non mixité à l'école à travers les cours d'éducation physique et sportive. Considérés comme une méthode particulièrement efficace pour explorer le point de vue des adolescents (Morgan *et al.*, 2002), des focus groups ont été mis en place afin de comprendre, du point de vue des élèves, les avantages et inconvénients propres à la séparation des sexes à l'école.

MÉTHODE

Échantillon

Au total, 75 élèves âgés de 13 à 20 ans ($M = 15.2$, $ET = 2.35$) ont été interrogés dont 33 garçons et 42 filles (Tableau 1) : 19 étaient scolarisés en secondaire 2 ($M = 18.8$, $ET = 0.76$) et 56 en secondaire 1 ($M = 13.9$, $ET = 1.04$). Dans le système éducatif suisse, le secondaire 1 (collège) fait suite à l'école primaire et dure en général trois ans. Avec lui s'achève l'obligation scolaire. Le secondaire 2 (lycée), qui lui fait suite, constitue donc la première phase de la scolarité post-obligatoire. Il comprend trois types de voies d'études : la formation professionnelle, l'école de culture générale et l'école de maturité. Les élèves étaient tous volontaires pour participer à cette étude.

Tableau 1 – Répartition des élèves interrogés en fonction de leur sexe et de leur établissement d'origine

	Secondaire 1	Secondaire 2	Total
Filles (%)	33 (58.9)	9 (47.3)	42 (56)
Garçons (%)	23 (41.1)	10 (52.7)	33 (44)
Total (%)	56 (100)	19 (100)	75 (100)

Outils de recueil de données

Privilégiant une approche qualitative, nous avons mis en place des focus groups auprès d'élèves. Ces « entretiens de groupe » ont été réalisés à partir d'un guide

LE RETOUR DE LA NON MIXITÉ À L'ÉCOLE : CE QU'EN PENSENT LES ÉLÈVES

d'entretien afin de susciter un débat d'idées chez les participants (Stewart *et al.*, 2007). La grille d'entretien comprenait des questions centrées sur la mixité et la non mixité présentes au sein des cours d'éducation physique et sportive et plus généralement à l'école. Dans cet article, nous nous focaliserons uniquement sur le point de vue des élèves sur la mixité et la non mixité à l'école. Une question ouverte à propos du retour de la non mixité à l'école a été posée et un débat collectif, que l'enquêteur veillait à animer à travers diverses relances, s'est ainsi développé autour du retour de la séparation des sexes au sein de l'école. Au-delà des seules préférences des élèves pour une école mixte ou non, l'objectif était également de cerner la façon dont les élèves percevaient les différents avantages et/ou inconvénients de ces contextes d'enseignement.

Procédure

Au total, 15 focus groups ont été réalisés auprès d'élèves du canton de Vaud en Suisse, dans cinq établissements de secondaire 1 (11 focus groups) et deux établissements de secondaire 2 (4 focus groups). Ces focus groups ont été menés de février 2014 à janvier 2015 et tous ont été intégralement filmés. Ils se sont déroulés pendant les heures d'école, dans une salle de classe choisie par l'animateur, et dans une atmosphère détendue. Sur les quinze focus groups réalisés, certains ne regroupaient que des garçons ($n = 5$), d'autres étaient mixtes ($n = 4$) ou alors uniquement avec des filles ($n = 6$). Le respect de l'anonymat et de toutes les opinions a été précisé en début de séance. Pour chaque focus group, un nombre suffisamment important d'élèves était invité (entre quatre et six) afin de favoriser des interactions (Kitzinger *et al.*, 2004). La durée de chaque focus group était comprise entre quarante-cinq minutes et une heure. Deux chercheurs étaient systématiquement présents au cours de l'entretien (un enquêteur et un observateur). L'enquêteur avait pour fonction de conduire le focus group et d'encourager les participants à donner leur point de vue, en créant notamment un climat de confiance. Il adoptait une attitude d'écoute active, avec attention et sensibilité, et ne cherchait pas à contrôler les questions soulevées. L'observateur était présent pour accueillir les participants, gérer les aspects techniques liés à l'enregistrement et prendre des notes sur le déroulement de l'entretien, les interactions et les éléments « clés » évoqués, susceptibles d'être utilisés lors de l'analyse thématique. Il a veillé à rester neutre et n'a pas participé aux discussions. À l'issue des focus group, un bilan (oral puis écrit) était directement réalisé par l'animateur et l'observateur. L'objectif était à la fois de réaliser une synthèse rapide des différentes thématiques abordées par les élèves mais aussi des difficultés rencontrées lors de la réalisation du focus group.

Analyse des données

Les entretiens et l'analyse des données ont été réalisés par le même enquêteur. Les enregistrements ont été retranscrits dans leur intégralité. Les transcriptions verbatim ont été lues plusieurs fois afin d'identifier et de sélectionner les données en lien avec la non mixité à l'école. Une analyse de contenu thématique (Mucchielli, 1998) a ensuite été effectuée afin de faire ressortir différents thèmes reliés à la question de la non mixité à l'école. Trois grandes thématiques ont ainsi émergé : les préférences des élèves (garçons et filles) à propos de la mixité et de la non mixité, les inconvénients et problèmes susceptibles d'être posés par la non mixité sur le climat de classe, et les avantages d'un contexte mixte à l'école.

RÉSULTATS

Des élèves opposés au retour de la non mixité à l'école

La non mixité à l'école perçue comme néfaste à l'égalité hommes-femmes

Au sein des différents focus groups menés, mixtes ou non, tous les élèves, garçons comme filles de secondaire 1 et 2, ont unanimement déclaré être contre le retour de la non mixité à l'école. Si Paul explique qu'il n'aurait « *pas envie* » d'être dans une école séparée, d'autres soulignent que la non mixité « *c'est nul* » (Thomas), « *c'est l'horreur* » (Ludivine) et que si ce système était amené à se développer au sein de leur propre établissement, ils préféreraient « *changer d'école* » (Ana). Les premiers arguments avancés par les élèves pour justifier leur opposition catégorique à un retour à une école non mixte renvoient à la question de l'égalité hommes-femmes. À l'instar de Luc, les élèves semblent partager l'idée que l'école mixte éduque de la même façon les filles et les garçons dans un souci d'égalité : « *Si on ne fait pas mixte, c'est sous entendu que les cours ne seraient pas la même chose et que filles et garçons ne valent pas la même chose* ». La non mixité serait synonyme d'« *un retour en arrière alors qu'on s'est battu pour l'égalité entre hommes et femmes* » (Arnaud). La séparation des sexes au sein des classes est ainsi perçue comme préjudiciable : « *[Ce] serait dommage de revenir en arrière* » (Mathilde).

Pour les filles, des effets préjudiciables sur les relations sociales

Les filles pressentent des menaces potentielles d'un enseignement séparé pour les filles et les garçons sur les relations sociales et sur le climat de classe. En effet, elles partagent globalement le sentiment qu'une éducation scolaire entre filles reviendrait à « *une prison de filles* » (Élise) où « *ce sera trop féminin* » (Clarisse). Leur appréhension très négative à l'égard d'un enseignement séparé des garçons – « *une classe que de filles, c'est mauvais* » (Anna) – est justifiée par deux séries d'arguments. Premièrement, les filles semblent penser qu'un contexte non mixte

LE RETOUR DE LA NON MIXITÉ À L'ÉCOLE : CE QU'EN PENSENT LES ÉLÈVES

entraînerait des comportements différents de leur part : « *qu'entre filles, on serait différente* », « *on aurait un comportement "chelou"* » (Élise). Beaucoup considèrent que « *les filles sont très désagréables les unes avec les autres* » (Pauline) et admettent volontiers, comme Carole, que « *c'est l'horreur. Je ne supporte pas la manière générale des filles de discuter dans le dos de l'autre, absolument horrible* ». La mise en place d'un enseignement non mixte contribuerait de ce fait, selon elles, à l'instauration d'un climat de classe marqué par « *plus d'embrouilles, plus de rivalités* » (Ana). Lucie avoue ainsi « *qu'entre filles, je ne pense pas qu'il y aurait une bonne ambiance tout le long* » notamment parce que « *les filles se critiquent trop, elles se prennent trop la tête* ». Deuxièmement, plusieurs filles ont évoqué, à l'instar de Charlotte, l'idée que la non mixité pourrait renforcer les problématiques autour de l'apparence, du paraître et du regard de l'autre : « *Je n'aimerais pas du tout être dans une école non mixte surtout par rapport à l'apparence et comme on voit une personne avant de la connaître, il y aurait de la discrimination* ».

Pour les garçons, des effets nuisibles aux apprentissages

La perspective d'un enseignement non mixte est également mal accueillie par les garçons qui évoquent la mise en place d'un climat de classe non propice aux apprentissages. Tout d'abord, pour les garçons interrogés, le fait d'être séparés des filles engendrerait un manque de sérieux et de concentration en classe : « *Ça ne bosserait pas du tout. Honnêtement, on fait une classe qu'avec des garçons, ça n'avancerait pas du tout* » (Pierrick). D'autres élèves confirment ce point de vue, défendant l'idée que les résultats scolaires ne vont pas s'améliorer et soulignant que le fait de n'être qu'entre garçons à l'école, « *ça va être n'importe quoi, je sais très bien qu'on serait entraîné* » (Vincent). Au-delà du manque de sérieux et de travail, des élèves expliquent aussi que la non mixité « *poserait des problèmes* » (Jacques) et engendrerait une « *ambiance pourrie* » (Pierre). La perspective de comportements déviants et violents est notamment évoquée, avec l'apparition de « *blagues bizarres* » et où « *tout le monde tape tout le monde* » (Jacques). Enfin, nombreux sont les adolescents qui considèrent, comme Vincent, que la non mixité à l'école pourrait renforcer dans les classes de garçons un climat de classe uniquement centré sur la compétition et la confrontation entre les élèves : « *Dans une école de garçons, il n'y aurait que l'esprit de compétition* ».

La mixité pour construire son identité et ses relations à l'autre

En situation de mixité : une sexuation des rôles scolaires

Lorsque les filles abordent les problèmes relationnels susceptibles de se développer en cas de non mixité, elles évoquent aussi l'importance de la présence des garçons en vue d'un climat plus serein et de meilleures relations au sein de la classe. En effet, considérant comme Élise qu'ils « *amènent de bons délires dans la*

classe », elles estiment, premièrement, que les garçons contribuent à l'instauration d'une ambiance plus plaisante, voire joyeuse, qu'elles apprécient particulièrement. Par leur humour et leur bonne humeur, les garçons « *détendent l'atmosphère* » et « *font l'ambiance, des blagues qui ne servent à rien* » (Charlotte). Fanny défend ainsi l'intérêt d'avoir des classes mixtes : « *entre filles, on ne rigole pas trop. C'est drôle aussi quand il y a des garçons* ». Deuxièmement, pour elles, les garçons « *ne sont pas hypocrites* » (Lucie) et apportent une certaine sérénité car même « *s'ils se disputent, ils font la paix directe* » (Charlotte). À l'instar d'Émilie, les filles soulignent de ce fait que les garçons apportent une atmosphère plus détendue, empreinte de moins de tensions : « *Ils sont moins sérieux, ils font pas tout un drame pour un petit truc. Forcément ça fait du bien de parler avec ce genre de personnes* ».

De leur côté, les garçons défendent la mixité en s'appuyant également sur le rôle positif joué par l'autre sexe. La présence des filles est perçue comme importante car elle favoriserait une meilleure qualité de concentration et de travail, propice aux apprentissages. Luc estime ainsi que les filles « *sont plus scolaires, plus organisées* ». D'autres garçons rappellent que « *les filles nous aident dans les cours* » (Maxime), « *elles expliquent* » (Grégoire). Le sérieux des filles et leurs bons résultats scolaires semblent ainsi importants pour les garçons : « *À part quelques-unes, les filles sont tout le temps sérieuses [et] j'ai l'impression qu'elles comprennent plus vite* » (Pierre). Différentes des garçons (« *Les filles c'est pas comme nous* » Thomas), les filles leur permettent ainsi de « *voir plus de choses, on n'apprend plus* » (Gilles). Par ailleurs, les garçons ont également souligné le rôle de soutien des filles : « *Si on a une mauvaise note, elles viennent et nous font rire* » (Florian). Les garçons semblent ainsi apprécier la présence de leurs consœurs qui « *donnent des conseils* » (Gilles) et auprès desquelles ils peuvent « *se confier* » (Éric).

Les propos des élèves font donc ressortir des rôles différenciés pour les filles et les garçons, mais également la complémentarité de ces derniers. En effet, la coprésence des garçons et des filles est perçue comme une richesse notamment parce qu'elle favorise une pluralité de points de vue et de comportements : « *Ça apporte une diversité, d'autres comportements, d'autres réactions. C'est plus intéressant culturellement parlant d'être en mixte* » (Florian). À cet égard, Lucie dit encore « *c'est bien de mélanger un peu les deux parce que les garçons et les filles, ils sont pas trop du même monde on va dire, donc du coup je pense que c'est mieux de mélanger les deux* ». Les témoignages des élèves mettent en lumière les qualités particulières des deux sexes et la façon dont la mixité permet aux uns et aux autres de s'enrichir de ces dernières : « *Sans les filles, on n'aurait pas la même mentalité à force d'être qu'entre garçons. Maintenant nous sommes plus ouverts* » (Jonas). Jacques va même jusqu'à évoquer une interdépendance entre

LE RETOUR DE LA NON MIXITÉ À L'ÉCOLE : CE QU'EN PENSENT LES ÉLÈVES

les filles et les garçons : « *Il faut toujours des filles, on est des garçons, on a besoin des filles.* » De ce fait, les élèves semblent considérer qu'une éducation scolaire mixte offre une ambiance de classe plus harmonieuse et plus équilibrée : « *Les garçons et les filles se complètent pour les avis, pour tout ça* » et « *les deux peuvent apporter quelque chose, il y a une énergie positive, c'est mieux* » (Émilie).

La mixité pour découvrir et apprendre à connaître l'autre sexe

La préférence des élèves à l'égard de la mixité s'explique aussi par le fait qu'ils considèrent que c'est par l'intermédiaire de celle-ci que les garçons et filles sont amenés à se découvrir et à mieux se connaître. Pour les filles, la mixité est importante car elle permet de se rencontrer et « *il faut apprendre à vivre avec des garçons* » (Charlotte). Cet argument est d'autant plus important pour Lucie qui ajoute que « *dans la vie extérieure, on n'est pas séparé. Il faut apprendre à vivre avec eux tout de suite, on sera un peu perdue après* ». Du côté des garçons, des arguments similaires sont défendus et plusieurs ont présenté l'école comme un espace privilégié de rencontre de l'autre sexe : « *Si tu n'es pas dans une école mixte, tu ne connais aucune fille* » (Thomas) ; « *La plupart des amies qu'on a rencontrées c'est à l'école* » (Luc). L'école apparaît ainsi comme le lieu d'apprentissage de la cohabitation garçons-filles : « *C'est bien parce qu'on doit apprendre à être avec tout le monde et pas juste avec les garçons. Il faut être un peu avec tout le monde, des filles, des garçons. C'est mieux comme ça.* ». À l'image de Pauline, les élèves ont d'ailleurs insisté sur l'importance des savoir-être que la mixité permet d'acquérir : « *À l'école, on vient pas que pour apprendre des choses, maths, etc., on apprend aussi à vivre avec les autres et c'est plus intéressant d'être en mixte.* »

DISCUSSION

Tous les élèves interrogés dans notre étude sont opposés au retour de la non mixité à l'école. Ces résultats font écho à ceux de Collet (2011) qui dressent un constat similaire. Malgré les différences d'âge entre les élèves interrogés, aucune différence concernant les réponses des élèves scolarisés en secondaire 1 et en secondaire 2 n'est ressortie, ceci que les focus groups aient été réalisés avec des garçons, avec des filles ou aient été mixtes. Tant chez les garçons que chez les filles, la non mixité est ainsi largement critiquée et apparaît comme le retour de l'école du passé, loin de toute ambition qui vise l'égalité entre les sexes. Les propos tenus par certains adolescents laissent à penser que le retour de la non mixité serait un vrai recul sur le chemin de l'égalité, « un sérieux pas en arrière » (Rogers, 2004, p. 187) ou encore une régression qui « en tant que principe politique, correspond toujours à des sociétés qui souhaitent maintenir la domination des hommes sur

les femmes » (Mosconi, 2004, p. 172). Notre étude semble ainsi confirmer les critiques déjà émises à l'égard de l'arrivée d'une nouvelle séparation des sexes à l'école et sa « connotation symbolique désastreuse » (Duru-Bellat, 2011, p. 249).

Chez les élèves, la non mixité à l'école suscite des craintes notamment vis-à-vis du maintien d'un climat de classe positif. Les filles s'inquiètent d'une dégradation des relations entre les élèves liée au renforcement possible des normes de féminité et une centration plus importante autour de l'apparence corporelle. Ces résultats confirment d'autres études qui soulignent les dangers d'une école non mixte sur le renforcement du respect des normes de genre (Drury *et al.*, 2013 ; Tiggemann, 2001). Cette peur d'être réduit à son « *sexual appeal* » fait par ailleurs écho au développement actuel d'une « hypersexualisation » chez les jeunes filles, un phénomène où chaque adolescente devient un objet pour les autres (Duru-Bellat, 2013 ; Jamain-Samson, Liotard, 2011). La présence d'une telle définition unique de la féminité tend à engendrer des effets négatifs à la fois sur la réussite scolaire, le bien-être, la santé physique et mentale des adolescentes (American Psychological Association, 2007). Du côté des garçons, la non mixité est également vue comme un risque susceptible de dégrader le climat de classe et de nuire aux apprentissages. Ici, le point de vue des élèves vient s'opposer aux études soulignant que la non mixité favorise l'arrivée de meilleurs résultats scolaires (Malacova, 2007). Les discours des garçons font ainsi écho aux résultats de certaines recherches qui attestent d'une hausse des comportements déviants en contexte non mixte (Gray, Wilson, 2006 ; Parker, Rennie, 2002). La séparation des sexes à l'école peut renforcer chez les garçons les conduites violentes et viriles, des comportements qui participent finalement au maintien du modèle de la « masculinité hégémonique » (Connell, 1995) et entravent l'adoption d'attitudes différentes (Haywood, Mac an Ghaill, 2012).

Les discours des élèves sur la mixité scolaire laissent par ailleurs entrevoir la façon dont ils attribuent des rôles différenciés aux garçons et aux filles : si les garçons favorisent une meilleure ambiance de classe, les filles amènent plus de sérieux. Ces rôles de « leader » des garçons et « d'auxiliaire pédagogique » des filles (Zaidman, 1996) confirment la présence de stéréotypes de genre chez les élèves. Les discours stéréotypés des élèves participent et renforcent finalement le maintien d'un monde genré, binaire, qui oppose la masculinité à la féminité, les hommes aux femmes et les garçons aux filles (Butler, 2004). Cependant, malgré la présence de rôles sexués à l'école, filles et garçons valorisent la mixité, notamment à partir des valeurs socialisantes de la coéducation, qui permet, selon eux, une meilleure rencontre et connaissance de l'autre sexe. À travers la « découverte de l'autre » (Audinet, 2005, p. 11), la mixité peut jouer un rôle important dans la « déconstruction » des normes sexuées à l'école

et l'ouverture du champ des possibles de tous les élèves, afin de ne pas limiter la réussite personnelle et professionnelle des adultes de demain (Cuddy *et al.*, 2008).

Si le travail réalisé au sein de cette étude nous a permis d'accéder au point de vue des élèves vis-à-vis d'un potentiel retour de la non mixité au sein des établissements scolaires, certaines limites doivent être soulignées notamment vis-à-vis de l'utilisation des focus groups comme unique outil d'investigation. Les entretiens collectifs ont favorisé de nombreuses interactions entre les élèves, filles comme garçons et se sont révélés être un outil de récolte de données fort intéressant au vu de la question de recherche. Néanmoins, les focus groups peuvent limiter la présence d'avis minoritaires, non conformes aux opinions dominantes et aux normes du groupe. En ce sens, une démarche plus individuelle (questionnaires, entretiens individuels), offrant l'occasion de s'exprimer plus librement, aurait peut-être permis d'élargir le débat autour des avantages propres à une école séparée ou à certaines difficultés présentes au sein de l'école mixte. D'autres recherches, notamment basées sur un dispositif d'observation « *in situ* » peuvent aussi favoriser l'étude de l'activité réelle des élèves et l'analyse de la construction du genre au sein de classes non mixtes (Bréau *et al.*, 2016; Bréau, Lentillon Kaestner, 2017).

CONCLUSION

À l'heure où la question de la mixité continue d'occuper une place importante au sein des débats sur l'éducation, cette étude a montré les réticences et craintes des élèves vis-à-vis du retour de la séparation des sexes à l'école. Ces résultats doivent nous encourager à poursuivre une réflexion autour de la mise en place d'une mixité mieux pensée et mieux réfléchie, et qui s'inscrit véritablement comme « le fruit d'une volonté émancipatrice, le moyen d'un apprentissage de la citoyenneté » (Zaidman, 1996, p. 16). La mixité doit continuer de faire l'objet d'une attention particulière, notamment au sein de la formation des enseignants, afin que ces derniers accèdent à une « compétence de genre » (Liebig *et al.*, 2009). C'est à cette condition que la mixité pourra réellement atteindre ses objectifs visant une connaissance et une reconnaissance de l'autre, et de l'autre différent.

Antoine Bréau¹, Lucie Schoch² et Vanessa Lentillon-Kaestner¹

*¹Unité d'enseignement et de recherche
en éducation physique et sportive (UER-EPS)*

Haute école pédagogique du Canton de Vaud (HEP-VD), Lausanne, Suisse

²Institut des sciences du sport de l'université de Lausanne, Suisse

Bibliographie

- American Psychological Association. (2007). *Report of the APA task force on the sexualization of girls*. Washington.
- Arnesen A. L., Lahelma E., Öhrn E. (2008). Travelling discourse of gender: the case of boys' underachievement. *Nordisk Pedagogik*, n° 1, p.1-9.
- Audinet J. (2005). Une mixité heureuse? *Revue projet*, n° 287, p. 9-15.
- Auduc J. L. (2009). *Sauvons les garçons !* Paris : Éditions Descartes.
- Bandura A., Betz N. E., Brown S. D., Lent R. W. (2009). *Les adolescents : leurs sentiments d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Sainte Foix : Septembre éditions.
- Baudelot C., Establet R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.
- Bigler R. S., Signorella M. (2011). Single sex education: new perspectives and evidence on a continuing controversy. *Sex Roles*, n° 65, p. 659-669.
- Bréau A., Hauw D., Lentillon-Kaestner V. (2016). *Mixité, non mixité et « Doing Gender » en EPS*. Communication présentée lors de la Journée de la recherche sur le genre, Lausanne.
- Bréau A., Lentillon-Kaestner V. (2017). Genre et non-mixité en EPS. Enquête au cœur d'une classe de garçons. In S. Couchot-Schiex (coord.). *Le genre*. Paris: « Éditions EPS », p. 81-97.
- Buchmann C., DiPrete T. A., McDaniel A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual review of sociology*, n° 34, p.319-337.
- Butler J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Cacouault-Bitaud M., Lee-Downs L. (2004). La mixité en question. *Travail, genre et sociétés*, n° 11, p. 163-164.
- Chetcuti D. (2009). Identifying a gender inclusive pedagogy from Maltese teacher's personal practical knowledge. *International journal of science education*, n° 31, p. 81-99.
- Collet I. (2011). *Comprendre l'éducation au prisme du genre. Théories, questionnements, débats*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Connell R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Costes J., Houadec V., Lizan V. (2008). Le rôle des professeurs de mathématiques et de physique dans l'orientation des filles vers des études scientifiques. *Éducatons et formations*, n° 77, p. 55-61.
- Crawford-Ferre H.G., Wiest L.R. (2013). Single sex Education in public school settings. *The educational forum*, n° 77, p. 300-314.
- Cuddy A. J., Fiske S. T., Glick P. (2008). Warmth and competence as universal dimensions of social perception: the stereotype content model and the bias map. In M.-P. Zanna (coord.). *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, p. 61-149.
- Dalley-Trim L. (2007). The boys' present... Hegemonic masculinity: a performance of multiple acte. *Gender and Education*, n° 19, p. 199-217.
- Daly P., Defty N. (2004). Extension of single sex public school provision: evidential concerns. *Evaluation and research in education*, n° 18, p. 129-136.
- Dubet F. (2010). L'école embarrassée par la mixité. *Revue française de pédagogie*, n° 17, p. 77-86.
- Drury K., Bukowski W. M., Velasquez A. M., Stella-Lopez L. (2013). Victimization and gender identity in single sex and mixed sex schools : examining contextual variations in pressure to conform to gender norms. *Sex Roles*, n° 69, p. 442-454.
- Duru-Bellat M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 75-109.
- Duru-Bellat M. (2011). Ce que la mixité fait aux élèves. In F Milewski., H. Périer (coord.). *Les discriminations entre les femmes et les hommes*. Paris : Presse de Sciences Po, p. 233-251.
- Duru-Bellat M. (2013). Les adolescentes face aux contraintes du système de genre. *Agora débats / jeunesses*, n° 64, p. 91-103.

LE RETOUR DE LA NON MIXITÉ À L'ÉCOLE : CE QU'EN PENSENT LES ÉLÈVES

- Duru-Bellat M., Van Zanten A. (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Eliot L. (2013). Single sex Education and the brain. *Sex roles*, n° 69, p. 369-381.
- Fraisse G. (2004). Que penser d'une évidence ? *Travail, genre et sociétés*, n° 11, p. 195-197.
- Francis B., Hutchings M., Archer L., Melling L. (2003). Subject choice and occupational aspirations among pupils at girls' school. *Pedagogy, culture and society*, n° 11, p. 425-442.
- Gillibrand E., Robinson P., Brawn R., Osborn A. (1999). Girls' participation in physics in single sex classes in mixed schools in relation to confidence and achievement. *International journal of science education*, n° 21, p. 349-362.
- Gray C., Wilson J. (2006). Teachers' experiences of a single sex initiative in a coeducation school. *Education studies*, n° 32, p. 285-298.
- Grossenbacher S. (2006). *Vers l'égalité des sexes à l'école. Que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif? Rapport de tendances*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Halpern D. F. (2012). *Sex differences in cognitive abilities*. New York: Taylor and Francis.
- Haywood C., Mac an Ghaill M. (2012). What's next for masculinity? Reflexive directions for theory and research on masculinity and education. *Gender and education*, n° 24, p. 577-592.
- Herr K., Arms E. (2004). Accountability and single-sex schooling: a collision of reform agendas. *American educational research journal*, n° 41, p. 527-555.
- Hill G., Clevon B. (2005). A comparison of 9th grade male and female physical education activities preferences and support for coeducational groupings. *Physical educator*, n° 62, p. 187-198.
- Hilliard L. J., Liben L. S. (2010). Differing levels of gender salience in preschool classrooms: effects on children's gender attitudes and intergroup bias. *Child development*, n° 81, p. 1787-1798.
- Hoffnung M. (2011). Career and family outcomes for women graduates of single-sex versus coed colleges. *Sex Roles*, n° 65, p. 680-692.
- IGEN. (2013). L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements scolaires. *Rapport 2013-041 de l'inspection générale de l'éducation nationale*. Paris.
- Jackson S. (2009). Sexuality, heterosexuality and gender hierarchy. In A. Ferber, A., Holcomb, K., Wentling, T. *Sex, gender and sexuality*. New York: Oxford University Press.
- Jamain-Samson S., Liotard P. (2011). La « Lolita » et la « sex bomb », figures de socialisation des jeunes filles. L'hypersexualisation en question. *Sociologie et sociétés*, n° 1, p. 45-71.
- James A. N. (2007). *Teaching the male brain: how boys think, feel and learn in school*. Thousand Oaks: Corwin.
- James A. N. (2009). *Teaching the female brain: how girls think, feel and learn in school*. Thousand Oaks: Corwin.
- Kimura D. (2000). *Sex and cognition*. Cambridge: MIT.
- Kiselewich R. (2008). In defense of the 2006 Title IX Regulations for single sex public education : how separate can be equal? *Boston college law review*, n° 1, p. 217-229.
- Kitzinger, J., Markova, I., Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 47, p. 237-243.
- Le Doeuff M. (1989). *L'Étude et le Rouet*. Paris : Le Seuil.
- Lee V. E., Marks H. M. (1990). Sustained effects of the single-sex secondary school experience and attitudes, behaviors and values in college. *Journal of educational psychology*, n° 82, p. 578-592.
- Lentillon V. (2009). La mixité en éducation physique et sportive : points de vue d'élèves du second degré. *Revue eJRIEPS*, n° 16, p. 38-54.

- Liebig B., Rosenkranz-Fallegger E., Meyerhofer U. (2009). Handbuch gender-kompetenz. *Manuel de compétences dans le domaine du genre. Guide pratique pour les universités et les hautes écoles spécialisées*. Zurich : VDF
- Malacova E. (2007). Effect of a single sex education on progress in GCSE. *Oxford review of education*, n° 33, p. 233-259.
- Marro C., Collet I. (2011). *Violences sexistes dans les collèges de Haute Seine*. Nanterre : délégation départementale aux droits des femmes et à l'égalité des chances des Hauts de Seine.
- Mensingher J. (2001). Conflicting gender role prescriptions and disordered eating in single sex and coeducational school environments. *Gender and education*, n° 13, p. 417-430.
- Morgan M., Gibbs S., Maxwell K., Britten N. (2002). Hearing children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative research*, n° 25, p. 5-12.
- Mosconi N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux semblant?* Paris : Presses universitaires de France.
- Mosconi N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, n° 11, p. 165-174.
- Mosconi N. (2010). Filles / garçons. Education à l'égalité ou transmission de stéréotypes sexistes? *Profession Banlieue*, n° 4, p. 1-12.
- Mosconi N., Vouillot F. (2013). Pourquoi la mixité fait-elle encore parler d'elle? In M. Maruani (coord.). *Travail et genre dans le monde*. La Découverte « Hors collection Sciences Humaines », p. 71-79.
- Mucchielli R. (1998). *L'analyse de contenu : documents et des communications*. Paris : ESF
- Parker L. H., Rennie L. J. (2002). Teachers' implementation of gender-inclusive instructional strategies in single-sex and mixed-sex science classrooms. *International journal of science education*, n° 24, p. 881-897.
- Rapport Eurydice (2010). *Gender differences in educational outcomes: study on the measures taken and the current situation in Europe*. European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Rogers R. (2004). Impensable mixité. *Travail, genre et sociétés*, n° 11, p. 183-188.
- Sax L. (2005). *Why gender matters: what parents and teachers need to know about the emerging science of sex differences*. New York: Harmony.
- Skelton C. (2010). Gender and achievement: are girls the « success stories » of restructured education systems? *Educational review*, n° 62, p. 131-142.
- Smyth E. (2010). Single sex education: what does research tell us? *Revue française de pédagogie*, n° 171, p. 47-55.
- Stewart D., Shamdasani P., Rook D. V. (2007). *Focus groups: theory and practice* (2^e éd.). Londres: Sage.
- Sullivan A. (2009). Academic self-concept, gender and single-sex schooling. *British Educational research journal*, n° 35, p. 259-288.
- Tiggemann M. (2001). Effects of gender composition of school on body concerns in adolescent women. *International journal of eating disorders*, n° 29, p. 239-243.
- Vidal C. (2006). *Féminin, Masculin. Mythes et idéologies*. Paris : Belin.
- Vouillot F. (2010). La mixité, une évidence trompeuse? Entretien avec Martine Chaponnière, Université de Genève. *Revue française de pédagogie*, n° 171, p. 69-75.
- Welzer-Lang D. (2010). La mixité non ségrégative confrontée aux constructions sociales du masculin. *Revue française de pédagogie*, n° 171, p. 15-29.
- Williams J. A. (2010). Learning differences: Sex-role stereotyping in single-sex public education. *Harvard Journal of Law and Gender*, n° 33, p. 555 – 579.
- Wills R. C. (2007). À new and different space in the primary school: single gendered classes in coeducational schools. *Educational studies*, n° 33, p. 129-143.

LE RETOUR DE LA NON MIXITÉ À L'ÉCOLE : CE QU'EN PENSENT LES ÉLÈVES

Younger M. R., Warrington M. (2002). Single-sex school boys' perceptions of coeducational classroom learning environments. *Learning environments research*, n° 14, p.1-10.

Zaidman C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation
devient en 2018



La nouvelle revue – Éducation et société inclusives

Éducation physique et sportive et besoins éducatifs particuliers des élèves

Dossier coordonné par Martial Meziani et Didier Séguillon
Numéro 81 - avril 2018

Sommaire

Éditorial *Hervé Benoît*

Dossier - Éducation physique et sportive et besoins éducatifs particuliers des élèves

Présentation du dossier - *Martial Meziani et Didier Séguillon*

De l'institutionnalisation de la discipline à l'inclusion actuelle de tous les élèves en EPS : rupture ou continuité dans la prise en compte des élèves à Besoins éducatifs particuliers ? - *Yves Morales et Didier Séguillon*

Handicaps et EPS : une histoire à part ou à part entière ? - *Thierry Bourgoïn*

Détermination de perceptions différenciées d'enseignants d'Éducation physique et sportive envers l'inclusion des élèves en situation de handicap - *Maxime Tant, Éric Watelain et Amaël André*

Entre excellence exclusive et fragilité inclusive : une éducation corporelle émancipatrice vaut la peine d'être vécue dans le contexte scolaire - *Gilles Lecocq*

Élèves à BEP (Besoins éducatifs particuliers) en EPS à l'école ordinaire : intérêt et limites des types de groupement. La dialectique du singulier et du commun - *Jean-Pierre Garel*

Inclusion épistémique des élèves en situation de surcharge pondérale en EPS - *Dominique Montaud et Christine Amans-Passaga*

Jeux sportifs collectifs et handicap. Genèse de pratiques partagées innovantes - *Jean-Pierre Garel*

Évolution de la participation sociale d'un élève avec TSA en séance de motricité à l'école maternelle
Julien Despois et Amaël André

L'utilisation de la vidéo afin d'apprendre à enseigner l'EPS à des élèves en situation de handicap moteur : étude de cas
Lionel Roche

Le besoin éducatif particulier, un moment d'exception pédagogique : regards croisés des enseignants du premier et du second degré - *Lisa Lefèvre et Christelle Marsault*

Paroles d'acteurs et histoires de vie. Les enseignants d'éducation physique face à l'inclusion des élèves à Besoins éducatifs particuliers - *Martial Meziani et Didier Séguillon*

Rubriques

Chronique de l'international

Expériences rapportées de la situation universitaire par des étudiants ayant une dyslexie - *Emely Ross, Georgette Goupil et France Landry*

La réussite académique des étudiants universitaires en situation de handicap : une étude de suivi de cohortes - *Charles Nadeau, Jocelyne Fortin, Anne-Louise Fournier et Louise Careau*

Études et formations

Étude des effets d'un dispositif d'aide à l'orientation scolaire d'élèves à l'issue de leur parcours en Segpa - *Guy Lapostolle et Caroline Ramos*

Politiques inclusives d'éducation

L'intégration en internat d'excellence. De l'objectif annoncé par le personnel scolaire à l'expérience tumultueuse des élèves - *Audrey Boulin*

Pédagogie et psychopédagogie

Donner une place à l'élève reconnu institutionnellement handicapé en milieu ordinaire, quelles praxéologies professionnelles enseignantes ? - *Géraldine Suau*

NTIC

Un blue-bot à l'Erea Jacques Brel. Hôpital Raymond Poincaré de Garches (92) - *Éric Greff*

Lire, voir, entendre

Comptes rendus de lecture

Parutions récentes

Renseignements, abonnements

INSHEA (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés)

Librairie : 58/60, avenue des Landes 92150 Suresnes

Téléphone : 01 41 44 31 29

Email : laurent.strumanne@inshea.fr

Site Internet et librairie en ligne : <http://www.inshea.fr/fr/content/la-nouvelle-revue>