

MIXITE SCOLAIRE ET DIDACTIQUE DE LA DANSE EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE : VERS UN TRAITEMENT EQUITABLE DES CONTENUS.

Sabine Thorel

Université d'Artois
Récifes et UMR Stef Ens Cachan- INRP/Universud
9, rue du temple
52030 Arras
thorelsab@yahoo.

Mots-clés : Mixité, équité, coéducation

Résumé.

L'objet de cette communication est de dégager le sens de la mixité scolaire lors d'enseignements de danse dans le cadre de l'éducation physique et sportive. La danse, objet d'enseignement connoté féminin dans les sociétés occidentales, est un moyen d'aborder cette question puisque l'aspect androcentré des contenus d'enseignement est souvent évoqué pour expliquer les différences de réussite entre filles et garçons en éducation physique et sportive. À partir de quatre études de cas (hommes et femmes enseignant la danse) sont apportés des éléments nouveaux nuanciant l'appropriation par les filles des contenus d'enseignement en danse contemporaine et leur meilleure réussite supposée dans cette activité en mixité. L'enseignement de cette activité révèle des arrière-plans (contextuels, identitaires ou culturels) qui guident les enseignant-e-s vers une formalisation des contenus (la relation à l'autre notamment) de manière à privilégier indirectement un groupe de sexe.

1. Introduction

L'objet de cette communication est de dégager le sens et la réalité de la mixité scolaire, pour les élèves, lors d'enseignements de danse dans le cadre de l'éducation physique et sportive. Les travaux les plus récents ont montré les limites, les questionnements (Duru-Bellat, 1998 ; Artus, 1999 ; Kugelmann, 2000) et même parfois la remise en cause de la mixité (Fize, 2003). Qu'en est-il lors d'enseignements qui mettent en jeu le corps des élèves mais aussi celui de l'enseignant-e ?

La danse, objet d'enseignement connoté féminin dans les sociétés occidentales, est un moyen d'aborder cette question puisque l'aspect androcentré des contenus d'enseignement (Coupey, 1995 ; Davisse, 2000 ; Vigneron, 2005) est souvent évoqué pour expliquer les différences de réussite entre filles et garçons en éducation physique et sportive. La danse favorise-t-elle la réussite des filles ? Si tel est le cas, pourquoi alors, dans un souci d'équité, cette activité ne figure-t-elle pas plus souvent dans les programmations de l'éducation physique ? En effet, les travaux de Terret, Cogérino et Rogowski (2006), réalisés auprès de 2500 enseignant-e-s d'EPS, en France rendent compte de la faible programmation de la danse, de 1 à 5 % selon les niveaux de classe. Dès la 5^e, sa programmation en mixité est encore plus rare. Les auteur-e-s en concluent que plus une APSA est sexuellement connotée, plus la tendance est de l'enseigner de manière démixée.

Ainsi, cette activité est peu programmée et moins encore dès la classe de 5^{ème} d'une part et la tendance est de l'enseigner de manière démixée d'autre part. Finalement la mixité en éducation physique semble plus facilement établie lorsque les repères sont les cadres sportifs habituels conçus historiquement par et pour les hommes (Davisse et Louveau, 1998).

D'ailleurs, les rapports annuels réalisés par les inspections pédagogiques régionales indiquent que les activités les plus enseignées en mixité sont celles qui regroupent dans la même unité d'enseignement l'athlétisme, les sports de raquette et le volley-ball. Pourtant, les études portant sur les résultats des filles au baccalauréat (Vigneron, 2005) ont montré que ce sont des activités très préjudiciables pour les filles. Il est impossible d'admettre que ces activités sont neutres, ce que déclarent pourtant les enseignant-e-s interrogé-e-s lors d'une première étude exploratoire pour justifier le choix de ce regroupement. Il y a donc matière à élucider le phénomène.

En effet, la rencontre avec des danses dans d'autres parties du monde nous convainc que la danse n'est pas qu'une histoire de filles et que tous les élèves méritent autant cet enseignement qu'un autre pour que chacun-e puisse se rencontrer et explorer d'autres motricités que celles assignées à son sexe d'appartenance.

Par ailleurs, à l'issue des entretiens et des observations de quatre enseignant-e-s menés dans des classes du secondaire nous constatons les premiers décalages entre leurs déclarations et leur activité d'enseignement de la danse. Sous le désir de ces enseignant-e-s de prendre en compte les aspirations diverses et variées des filles et des garçons et de participer à la construction de l'équité, se cache une autre réalité. Un groupe de sexe est favorisé indépendamment du sexe des enseignant-e-s, sans que ces enseignant-e-s en soient toujours conscient-e-s. Quelles sont les raisons du décalage entre la volonté déclarée de favoriser l'équité entre filles et garçons et d'agir en favorisant un groupe de sexe ?

Le but de l'étude est alors de comprendre les arrière-plans (contextuels, identitaires ou culturels) que révèlent l'enseignement de cette activité et comment, à leur insu souvent, ces enseignant-e-s formalisent les contenus (la relation à l'autre notamment) de manière à privilégier indirectement un groupe de sexe. Après avoir présenté les concepts clés, précisé les éléments de méthode et résumé quelques résultats, la discussion s'ouvre sur le travail à mener, dès la formation initiale, sur le traitement didactique, les références artistiques et le sens que les attitudes corporelles donnent aux élèves.

2. Cadre conceptuel

2.1 La coéducation des élèves

L'intérêt pour ce champ de recherche est issu des observations effectuées dans les classes, en particulier les motricités sexuées des élèves et la séparation spatiale des filles et des garçons. L'espace occupé par les élèves avait un sens car non seulement ils se séparaient mais certains élèves occupaient davantage les espaces périphériques, alors que d'autres préféraient le centre de l'espace d'évolution. Que signifiait cette occupation de l'espace ? Cette occupation de l'espace différenciée ne pouvait avoir comme origine une explication sexuée puisque j'observais des réponses différentes selon les élèves, indépendamment de leur sexe, en fonction des professeur-e-s. Elle ne pouvait être non plus le fait du sexe de l'enseignant-e puisque j'observais des variations des réponses des élèves avec des enseignant-e-s de même sexe.

Dans cette forme de danse qui se joue des codes, sexués notamment, il y a matière à interrogations. En effet, la danse contemporaine est en perpétuelle recherche, elle intègre aussi bien le langage classique que la théâtralité, la vidéo, le hip hop, les écritures métissées (Lefebvre et Sizorn, 2004) et elle passe d'une danse très physique, à l'instar de la danse belge de Wim Vandekeybus et de Anna Theresa de Keersmaeker, à la « *non danse* » (Hervieu, 2005) plus conceptuelle de Jérôme Bel par exemple.

D'ailleurs, le dictionnaire de la danse donne une définition ouverte de la danse contemporaine ne rendant compte « *d'aucune catégorisation stylistique, mais plus d'une attitude : celle d'une danse empruntant les techniques qui alimentent ses pratiques, dans les courants modernes mais aussi classiques - sans nécessairement les nommer, ni se sentir liée à l'exigence de maîtrise qui les sous-tendait - tout en entretenant un dialogue soutenu avec d'autres disciplines artistiques, tout*

particulièrement les arts plastiques ou encore l'architecture, le théâtre, le cirque, entre autres » (Larousse, 1999, p.706).

Ainsi cette variété rend multiple les combinaisons, d'espace ; de temps ; d'énergie ; de poids et de relations entre danseuses et danseurs, mises en évidence par le travail de Rudolf Laban (1948, 2003). Pour lui en effet, l'expressivité des gestes naît de la combinaison du poids (dialogue entre le corps et la pesanteur) du temps (le développement rythmique de la séquence et le tempo sur lequel elle est exécutée) de l'espace et du flux (la perception dont circule dans le corps « l'écoulement » des mouvements). Les catégories dégagées par Laban participent à l'élaboration des interactions entre danseuses et danseurs qui inventent sans cesse de nouvelles relations, de nouvelles combinaisons.

Par ailleurs, si les textes institutionnels (2000) rappellent aux enseignant-e-s les principes liés à l'égalité entre filles et garçons lors des enseignements mixtes, c'est que finalement une conscience forte du phénomène existe.

Nous avons considéré la coéducation comme le moyen et le signe de la mixité. Marro et Vouillot (2004) délimitent deux concepts clés de la mixité scolaire : l'équité et la coéducation. Ces auteurs rejoignent les conclusions des travaux de Bouslimi (1983) et Scraton (1993) concernant l'éducation physique, dans le sens où la mixité est davantage une organisation pédagogique sans véritable réflexion sur les contenus favorisant la coéducation. Ainsi, la coéducation vise à la fois la complémentarité sociomotrice entre filles et garçons (Rogers, 2003) ; la possibilité que chacun-e vive des motricités dans des registres différents indépendamment de son sexe ; la construction du regard en acceptant des productions différentes et/ou dérangeantes par rapport à son cadre de lecture préférentiel. La visée étant l'éducation à une véritable liberté de choix indépendamment des stéréotypes liés au sexe d'appartenance.

En tout cas, la coéducation suppose la reconnaissance, par les enseignant-e-s, des différences d'aspirations en terme de motricité chez leurs élèves qui n'établissent pas d'emblée une correspondance unique entre sexe et type de motricité. Ainsi, le groupe mixte n'est pas une finalité, mais un moyen de réussir individuellement et ressentir le plaisir d'élaborer un projet en commun tenant compte des particularités de chacun-e. Les élèves sont instruit-e-s et éduqué-e-s non seulement à travailler ensemble, mais aussi en commun, à la réalisation d'un projet collectif au sein de groupes. Il est question que chacun ose s'exprimer dans un registre moteur qui lui convient réellement, et non en réponse aux attentes perçues des enseignant-e-s eu égard au sexe de leurs élèves.

En danse contemporaine, cinq critères d'observation peuvent être des indices de coéducation : la disposition spatiale des filles et des garçons en classe entière, la disposition spatiale des membres d'un groupe réduit, l'espace entre les duos, la motricité « inversée » par rapport à ce qui est attendu par les enseignant-e-s, les communications des élèves dans différents registres (verbal, visuel, auditif, les contacts). À ces conditions, il existe une écoute entre les élèves que les contenus d'enseignement vont ou ne vont pas favoriser.

2.2 L'activité des enseignant-e-s

Dans une perspective didactique, l'ancrage théorique est celui des travaux de Yves Clot (2001) en psychologie du travail parce que ses travaux permettent d'appréhender les différentes facettes de l'activité d'enseignement, en particulier celles qui ne sont pas directement observables. En effet, on ne peut ignorer que toute activité artistique, et plus encore celles qui engagent le corps, n'implique personnellement celui ou celle qui transmet la danse. L'histoire personnelle imprime dans les corps un terrain de l'ordre du subjectif. C'est de l'intime, de ce qui n'est pas directement observable, de ce qui est profondément sensible et intuitif que va naître l'activité d'enseignement. En tout cas, nos observations indiquent que les comportements et les regroupements des élèves sont établis de manière sexuée indépendamment du sexe des professeurs. Nous postulons pour une relation entre les attitudes des enseignant-e-s et leurs attentes (en contradiction avec leurs déclarations) se traduisant par une danse pour les filles et une danse pour les garçons peu propice à la coéducation des élèves. Ces attitudes reposent alors sur un registre de motricité induit par

chaque enseignant, consciemment ou non, qui font écho aux pratiques sociales de danse contemporaine facilement identifiables. En effet, se référer aux univers de Carolyn Carlson de Wim Vandekeybus ou de Marie-Claude Pietragalla, comme nous l'avons mis en évidence (Thorel, 2007), conduit inévitablement à des structurations de l'espace, des modes de relations, des registres de communication (verbaux et non verbaux) et des contenus différents.

3. Méthode de recherche

La méthode d'investigation recueille les informations avant (par un entretien semi-directif) pendant (en filmant les leçons) et après (par un entretien d'auto-confrontation). L'investigation est menée en suivant l'activité d'enseignement en classe de 6^{ème} (puisque'il a été impossible de rencontrer des classes mixtes en danse au-delà de la 6^{ème} dans le contexte géographique de l'étude) de deux leçons de danse contemporaine de deux heures, de deux hommes (A et B) dont A est expert de cette forme de danse, et de deux femmes (C et D) dont C est expérimentée. Les leçons sont décryptées à partir d'un script didactique (Amade-Escot, 1996) cherchant à faire émerger, par le biais des communications aux élèves, les contenus réellement enseignés. Le discours des enseignant-e-s est découpé dès que les communications changent de destinataire (un groupe ou un individu), ce qui permet de sectionner le discours en unités de sens. Chacune d'elles est assortie d'un codage qui spécifie à qui sont adressées les communications, leur objet (les contenus et l'évaluation) leurs formes (les démonstrations et les attitudes) et leurs types (élèves sollicité-e-s pour démontrer). Dix-huit contenus d'enseignement sont relevés ainsi que les formes de communications verbales et non verbales. Celles-ci indiquent, par les attitudes des enseignant-e-s des lieux différents aux filles et aux garçons, par leurs démonstrations un registre de motricité bien identifié. L'analyse de contenu qualitative thématique (Bardin, 1977 ; Miles et Huberman, 2003 ; Weil-Barais, 1997) permet de déchiffrer les contenus que vont décoder les élèves. Ne sont exploités ici que quelques résultats mettant en lumière le décalage entre les contenus enseignés (par le biais des films) et les déclarations des enseignant-e-s lors du premier entretien.

4. Résultats : écart entre déclarations et contenus enseignés

Les déclarations de ces enseignant-e-s lors des entretiens ne mentionnent pas de difficultés à aborder la danse en mixité. Mais les films décryptés montrent que les contenus enseignés ne sont pas ceux qu'ils décrivent.

La danse de A (homme et expert) et celle de B (homme et novice) est révélatrice de dissonances avec leurs déclarations. A insiste lors de l'entretien, sur la nécessaire sensibilisation des filles et des garçons aux échanges sociomoteurs, alors que ses démonstrations ne révèlent qu'un type de motricité : fluidité, continuité, lenteur du mouvement et la recherche d'un « état de danse ». Quant il danse, il en dit bien plus sur les contenus de l'enseignement que tout le discours aux élèves, l'intérêt des filles est privilégié, celui des garçons, relégué au second plan. De la même manière, l'entretien mené avec B a montré une attention forte au principe d'équité entre filles et garçons (qu'il justifie par la formation initiale reçue). Mais ses démonstrations insistent sur la discontinuité du mouvement, rapide, saccadé, explosif. La mise en relation du rejet des filles de la classe observée et l'adhésion forte des garçons à ce type de danse montre également une concordance entre les attentes de l'enseignant en matière de motricité et les stéréotypes sexués des élèves. L'intérêt des garçons est privilégié, celui des filles, ignoré.

Si l'on compare les deux enseignantes C (expérimentée) et D (novice), leur activité est révélatrice également de dissonances plus ou moins importantes avec leurs déclarations. Si C déclare ne pas faire de différences entre filles et garçons elle précise néanmoins que la mixité ne pose pas de problème si les élèves « ont déjà une culture citoyenne... ont acquis une retenue vis à vis de l'autre... ». De fait, les films révèlent qu'elle accorde de l'importance à ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas, surtout en tant que fille. Lors d'une phase de recherche consistant pour les élèves à produire des mouvements originaux, la démonstration d'une fille de la classe est stoppée par « tu trouves que c'est bien élevé Marine » ? Elle limite les productions à des normes

sociales stéréotypées des rôles des filles et des garçons. Même si lors de son activité, elle insiste, comme A, sur la continuité et la fluidité du mouvement c'est plus ici dans l'attente d'un geste juste, plus ou moins codifié, en rapport aux normes qu'elle a fixées. Ce qui suscite intérêt des filles et rejet de la plupart des garçons.

Enfin, l'enseignante novice déclare ne pas faire de différences entre filles et garçons et insiste pour rendre la mixité obligatoire au sein des groupes. Mais les films montrent l'insistance sur le cadrage de l'espace, des lignes et de la synchronisation entre les danseuses et danseurs. Cette novice (D) dans l'enseignement de la danse déclare en effet avoir été en échec lors de ses premières expériences d'enseignement de la danse du point de vue de la participation des élèves. Elle cherche donc le moyen d'être rassurée en utilisant des techniques de gymnastique, dont elle est spécialiste, qui cadrent l'espace, les formes géométriques et la relation entre les élèves. Les filles sont valorisées et par conséquent plus intéressées par l'enseignement proposé, les garçons doivent prendre modèle sur les filles, ce qui provoque le rejet de l'activité et de la mixité au sein des groupes pour la plupart des garçons.

Pour étayer nos propos, prenons l'exemple du contenu d'enseignement « la relation entre danseurs », parce qu'il est au cœur de l'APSA (Activité Physique Sportive et Artistique), auquel les quatre enseignant-e-s donnent pourtant un sens différent.

Pour A (homme expert) c'est d'abord la production individuelle de chacun-e des élèves au sein des groupes qui est recherchée avant la production collective. Ce qui explique que les contacts entre les élèves ne sont pas privilégiés. C (femme expérimentée) privilégie « la relation entre danseurs » uniquement pour produire des effets sur les spectateurs-trices. C'est la « composition chorégraphique » qui l'intéresse.

Quant aux novices, le film montre que B est gêné pour aborder ce contenu « déjà qu'entre élèves du même sexe, je ne suis pas sûr d'y arriver... ». Il amène donc les élèves à se regrouper par sexe et contourne cette gêne par l'intermédiaire de ce qui est pour lui un des fondamentaux de la danse : la reproduction d'un modèle. Il démontre ou laisse la démonstration au soin de garçons qu'il a désignés pour que les autres élèves reproduisent ce modèle. Pour D « la relation entre danseurs » est un contenu différencié en fonction du sexe des élèves. Elle laisse ainsi les élèves dans des motricités et des regroupements sexués.

Ainsi quand les filles et les garçons dansent « ensemble » c'est plutôt dans des rôles dissociés, ils sont alors le plus souvent dans des espaces séparés au sein d'un même groupe ou pour reprendre Goffman (2002) dans des espaces « ensemble-séparés ». Par ailleurs, si les contacts entre danseurs sont encouragés par B, C, D, ils ne le sont qu'entre danseurs de même sexe.

En fait, l'univers de danse sur lequel s'appuie ces enseignant-e-s est en lien avec leur histoire et ce qu'ils désirent que les élèves apprennent. Cet univers est la sensibilité, à un moment donné, à des courants de danse clairement identifiés. Dans les quatre cas, ceci dévoile l'iniquité des élèves face à l'univers de danse de chaque enseignant-e et une coéducation improbable. Les arrière-plans mis en évidence sont l'histoire, l'identité de genre, la sensibilité à des univers artistiques, l'expérience d'enseignement antérieure (positive ou négative), les croyances vis à vis d'une activité connotée, les références des enseignant-e-s. Ces 6 points orientent leur activité.

5. Discussion

Nous voulions savoir si la danse pouvait être une réponse à l'iniquité des résultats entre filles et garçons en Éducation physique et si elle pouvait favoriser leur coéducation. Finalement, la danse ne favorise pas forcément la réussite des filles. Les contenus enseignés en danse contemporaine montrent que les filles ne sont pas toujours assimilées aux garçons, c'est le cas des élèves de l'enseignant B. Pas plus que les garçons ne sont assimilés aux filles dans cette APSA connotée féminine, c'est le cas des élèves de l'enseignant A. Le modèle de référence étant unique (un modèle stéréotypé féminin pour A, C, D), (un modèle stéréotypé masculin pour B), les filles de B rejettent l'activité ainsi que les garçons de A, C, D. L'univers de danse sur lequel s'appuient les enseignant-e-s pour transmettre leurs contenus est primordial ainsi que ce qui va induire cet

univers (les discours, les démonstrations, les rôles attribués aux élèves). Les différences, source d'ouverture et d'enrichissement, deviennent des iniquités. Le choix des supports d'enseignement n'est pas inique en lui-même, c'est l'utilisation à partir d'un point de vue unique qui provoque de l'iniquité entre les élèves.

En définitive, ni le sexe ni l'expérience ni l'expertise des enseignant-e-s ne semblent être déterminants pour favoriser la coéducation des élèves dans cette activité.

Si, comme les textes officiels de l'éducation physique et sportive le préconisent, la sensibilité des élèves à différents champs de la motricité est nécessaire, elle n'est pas suffisante. Par ailleurs nous avons vu que le traitement didactique des activités ne peut se satisfaire d'une connaissance à minima des activités d'enseignement. Il semble que dès la formation initiale il y ait intérêt à réfléchir aux supports d'enseignement des activités artistiques, à les éprouver par la pratique physique et construire des outils pour observer les productions. Ce qui implique une confrontation à son image et une sensibilisation aux significations que les postures corporelles donnent aux élèves. Enfin, la prise de distance sur ses propres goûts artistiques est nécessaire sinon on prend le risque de n'enseigner qu'à une partie des élèves.

Ce travail réalisé dans le cadre de l'éducation physique permet d'interroger d'autres disciplines d'enseignement. Dans d'autres disciplines d'enseignement, les professeur-e-s sont amenés aussi à se déplacer, à regarder certains élèves plus que d'autres, à dispenser les contenus de manières différentes en fonction des élèves, à regrouper les élèves à des moments particuliers. Comment les élèves perçoivent-ils les indices que leur donne l'image de l'enseignant-e dans cette discipline d'enseignement et quelle en est la répercussion sur les apprentissages des contenus et des rôles partagés entre filles et garçons ?

Quatre axes semblent pertinents pour parvenir à faire naître une véritable coéducation : la structuration de l'espace qui impose des modes de relations, l'utilisation de registres de communication (verbaux et non verbaux) différents, les groupements d'élèves variés et non figés, l'accent fort sur les contenus pensés pour faire sortir les élèves de réponses sexuées. En tout cas, plus la référence à un champ de pratique artistique est affirmée et unique, moins la coéducation est possible. Elle le devient quand les registres de motricité, de communication, de modes de relation sont variés.

6. Conclusion

Les contenus et les formes que prennent les communications font naître une forme de danse qui exclut soit les filles, soit les garçons. Ce qui ne favorise pas la coéducation des élèves. Cette recherche a permis de mettre en évidence les arrière-plans qui guident l'activité d'enseignement. Ainsi, l'enseignement est mené en fonction de goûts artistiques préférentiels, plus ou moins prononcés, qui retraduisent même les contenus prescrits. Les contenus d'enseignement relatifs à « la relation entre danseuses et danseurs », formalisés par les enseignant-e-s, sont particulièrement discriminants en matière de stéréotypes sexués et d'équité entre les sexes, quel que soit d'ailleurs l'univers de danse préférentiel des enseignant-e-s. Plus que la nature des contenus et le traitement didactique, c'est sur le sens des contenus à enseigner en matière de coéducation et la prise de distance nécessaire sur ses propres goûts artistiques qu'il peut y avoir réflexion dès la formation initiale. Les réponses des élèves reposent en partie sur ce qu'ils perçoivent des attentes des enseignant-e-s, en cela il y a forcément à travailler sur le sens de ce qui leur est véritablement transmis.

7. Bibliographie

- Amade-Escot, C. (1996). L'observation des activités didactiques en Éducation Physique et Sportive : aspects méthodologiques. *Impulsions*, 75-98.
- Artus, D. (1999). *La mixité : illusion égalitaire en EPS ? Son étude à travers les représentations sociales des enseignants et des lycéens*. Thèse de Doctorat en STAPS non publiée. Université de Poitiers, 341 p.

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bouslimi, A-J. (1983). *La mixité des adolescents et la coéducation physique et sportive à l'école*. Thèse de Doctorat non publiée. Université de Caen, 300 p.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, **146**, 35-49.
- Coupey, S. (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue française de pédagogie*, **110**, 35-70.
- Davisse, A. (2000). La mixité est-elle une garantie d'une réelle égalité des sexes en EPS ? *Revue hyper*, **210**, 24-28.
- Davisse, A. & Louveau, C. (1998). *Sports, école et société : la différence des sexes. Féminin, masculin et activités sportives*. Paris : Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1998). La mixité, un aspect du « curriculum caché » des élèves. *Enfance et psy*, **3**, 7-78.
- Fize, M. (2003). Les pièges de la mixité scolaire. *Réussite des filles et désarroi des garçons, désarroi des élèves et déprime des enseignants, comportements sexistes et violences sexuelles*. Paris : Presses de la renaissance.
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*. Paris : La dispute.
- Kugelmann, C. (2000). *Koedukation oder Geschlechtertrennung im Schulsport der Zukunft ?* Landesinstitut für schule und Weiterbildung, Erziehender Schulsport. Bönen : Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Hervieu, D. (2005). Chorégraphies et métissages. *Nouveaux regards*, **30**, 27-31.
- Laban, R. (2003). *La danse moderne éducative*. Bruxelles : Éditions complexe. [1948, 1^{ère} édition]
- Le Moal, P. (dir.) (1999). *Dictionnaire de la danse*. Paris : Larousse.
- Lefevre, B. & Sizorn, M. (2004). Métissages dans les productions circassiennes et chorégraphiques contemporaines. In C. Garcia Gibely & A. Ernst (coord.). *Corps et culture*, **6/7**, 37-46.
- Marro, C. & Vouillot, F. (2004). Quelques concepts clés pour penser et former à la mixité. *Carrefours de l'éducation*, **17**, 3-21.
- Miles, M-B. & Huberman, A-M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris : De Boeck. [2^e édition].
- Ministère de l'Éducation nationale (2000). A l'école au collège et au lycée : De la mixité à l'égalité. *BOEN Hors série*, 10, 1-36.
- Rogers, R. (2003). *État des lieux de la mixité. Historiographies comparées en Europe*. In M. Zancarini-Fournel & F.Thébaud (coord.). *Clio*, **18**, 177-202.
- Scraton, S. (1993). Equality, coeducation and physical education in secondary schooling. In J. Evans, *Equality, education and physical education* (pp. 139-153). London : The falmer press.
- Terret, T. Cogérino, G. & Rogowski, I. (dir.) (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*. Paris : Éditions de la revue EPS.
- Thorel, S. (2007). *Vers une coéducation en danse au collège : analyse didactique et prospective des curricula*. Thèse de Doctorat non publiée. École nationale supérieure de Cachan, 610 p.
- Vignerot, C. (2005). Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons. In G. Cogérino (dir.), *Filles et garçons en EPS* (pp. 61-99). Paris : Éditions de la revue EPS.
- Weil-Barais, A. (coord.) (1997). *Les méthodes en psychologie*. Paris : Bréal.