



**HAL**  
open science

## Enquête sur la ségrégation spatiale et genrée

Lise Fiardet

► **To cite this version:**

Lise Fiardet. Enquête sur la ségrégation spatiale et genrée : Le lycée, un terrain propice aux inégalités?. Education. 2020. hal-02962476

**HAL Id: hal-02962476**

**<https://univ-fcomte.hal.science/hal-02962476>**

Submitted on 9 Oct 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

## Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

## MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

**Mention 2<sup>nd</sup> degré, Professeur des Lycées et Collèges,**

Enquête sur la ségrégation spatiale et genrée : Le lycée, un terrain propice aux inégalités?

Présenté par  
FIARDET Lise

Sous la direction de :

DUPRAT-KUSHTANINA Veronika

Maître de conférence, département de socio-anthropologie de l'Université de Bourgogne Franche-Comté

Assesseur : JACQUES-JOUVENOT Dominique

Professeure des universités, département de socio-anthropologie de l'Université de Bourgogne F-C

## *Remerciements*

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Madame Duprat-Kushtanina, qui a dirigé mon mémoire et m'a guidée, écoutée et soutenue tout au long de ce projet.

Merci à Madame Jacques-Jouvenot qui m'a fait l'honneur d'accepter d'être membre du jury.

Je tiens également à remercier ceux sans qui le projet n'aurait pu voir le jour : les élèves, ainsi que l'ensemble du personnel éducatif de l'établissement. Qu'ils soient ou non mentionné.e.s, chacun.e participe à la vie du lycée, et de ce fait a servi à mon étude.

## Table des matières

<i>Remerciements</i> .....	2
Volet I : Etat de l'art et méthodologie adoptée .....	5
Introduction.....	5
Une société en perpétuel mouvement : vers une égalité des sexes ? .....	5
L'institution scolaire au cœur de la problématique du genre.....	6
<i>Polymorphie du statut d'assistant d'éducation</i> .....	7
Prémices d'une réflexion sociologique .....	9
Evolution de la sociologie de l'adolescence : l'école, un espace genré ?.....	10
<i>De l'inégalité des sexes durant l'adolescence, une asymétrie multisituée</i> .....	10
L'établissement scolaire : un espace social particulier ? .....	11
Vie scolaire et interaction sociale : relations amicales et amoureuses.....	13
L'école, une institution qui ferme les yeux sur les inégalités de genre ?.....	15
Le lycée, un espace social particulier offrant la possibilité d'utiliser une approche spécifique à l'étude du genre dans le domaine scolaire .....	16
Genèse d'un questionnement sociologique : des bases théoriques pour une méthodologie appliquée .....	19
Position méthodologique adoptée au regard d'auteurs reconnus.....	19
Objectivation d'une position sociale et réflexive particulière .....	20
Enquêter au sein de son milieu professionnel : une aubaine. . .	21
Appartenir à son terrain d'enquête: un atout majeur .....	21
Trouver sa place d'enquêteur :.....	22
♦ Appréhender la position de domination.....	22
♦ Rechercher l'objectivité .....	23
Réception et appréhension de la démarche par les enquêtés .....	24
...Semée d'embûches ?.....	26
Porter un regard neuf sur un terrain déjà connu.....	26
Enquêteur salarié : un statut particulier .....	26
Une enquête à risque .....	27
Volet II : Analyse des données .....	30
I/ L'internat : un pôle spatialement et temporellement cloisonné.....	30
Une appropriation différenciée de l'espace de vie.....	30
« Que font les garçons que les filles ne font pas ? » .....	34
Des surveillants plus souples côté garçon ?.....	37
La ségrégation spatiale à l'origine de pratiques éducatives genrées ?.....	40
La vie d'interne : un quotidien fragmenté.....	45
« La mixité dans les dortoirs n'est pas autorisée » .....	46

Qu'en est-il de la mixité en dehors des dortoirs ?.....	51
II/ L'externat, une opportunité de se mélanger? .....	56
La salle de classe : une répartition spatiale genrée ? .....	56
La salle de classe : des asymétries liées au sexe ? .....	62
Les enseignant.e.s : une attention certaine à l'égalité filles/garçons dans l'espace scolaire .....	65
L'externat : Répartition spatiale au sein de lieux communs propices à la mixité.....	68
Un passage délicat de l'internat à l'externat .....	72
L'externat : un espace plus vaste qui procure un (avant-)goût de liberté ? .....	73
Conclusion .....	75
Une ségrégation spatiale genrée à la fois contrainte et consentie .....	75
Une enquête menée lors d'une année scolaire perturbée .....	77
Une enquête qui offre une ouverture à d'autres projets d'étude .....	78
 Volet III : Didactique .....	 79
Présentation d'un projet pédagogique en lien avec l'objet de recherche.....	79
I/ Présentation générale de la séquence .....	79
II/ Grille de séquence récapitulative .....	80
III/ Documents utilisés [+AL mobilisée(s)] et déroulé de la séquence.....	81
Annexes.....	84
5.Extrait d'un journal de terrain.....	91
Annexes.....	93
Bibliographie.....	101

## Volet I : Etat de l'art et méthodologie adoptée

### Introduction

#### *Une société en perpétuel mouvement : vers une égalité des sexes ?*

La société contemporaine défend à travers sa législation des valeurs qui tendent à lutter contre les discriminations sexuelles et sexistes et à promouvoir l'égalité des sexes. Elle est marquée par des courants féministes visant à faire avancer les droits des femmes. Les institutions législatives ont évolué dans le sens d'une émancipation de la femme, notamment en lui octroyant le droit à l'Interruption Volontaire de grossesse (1975) qui sera remboursée par la Sécurité Sociale à partir de 1982 ; en posant le droit de principe de l'égalité professionnelle via la loi Roudy en 1983 ; en mettant en œuvre une politique globale d'égalité des chances dans le système éducatif à partir de 2000; en votant en 2010 la loi relative aux violences faites spécifiquement aux femmes, aux violences au sein des couples et aux incidences de ces dernières sur les enfants etc. ; Mais, qu'en est-il des mœurs ? Malgré l'apparition de lois en faveur de l'égalité des sexes, la société semble loin d'être exemptée de toute discrimination sociale et tend à perpétuer les stéréotypes de genre.

Face à cette société traditionnellement patriarcale (Arambourou, 2017), nombreux sont les mouvements sociaux de contestation, tels que #MeToo, mouvement mondial qui dénonce le harcèlement sexuel ainsi que les violences sexuelles et encourage la prise de parole des femmes. Des mouvements de protestation se déroulent également en France, par exemple le mouvement #5novembre16h47, apparu en 2015 et qui dénonce l'inégalité salariale. La campagne « Osez le clito », menée en 2011 par l'association « Osez le féminisme », fait depuis entendre sa voix via Internet et les réseaux sociaux. Cette lutte, qui devient multimédia, se développe dans les années 2010 et voit naître de nombreux collectifs féministes tels que « La Barbe » (appropriation d'un signe distinctif masculin afin de dénoncer un entre soi perpétré par les hommes dans les espaces politiques, économiques, sportifs, etc.). « Paye ta shnek », blog participatif qui compile des témoignages sur le harcèlement de rue, décliné par certains corps de métier : « Paye ta blouse », « Paye ton sport », « Paye ta truelle », etc. L'évolution des mentalités visée par ce type de contestation s'effectue sur le long terme et la durée requise pour que ces avancées soient considérées comme acquises n'est ni déterminée, ni déterminable.

Les facteurs favorisant la persistance de ce type de société patriarcale étant multiples, son évolution s'opère sur plusieurs fronts que constituent à la fois de la sphère publique et la sphère privée. La sphère publique est un espace qui a longtemps été assigné aux hommes. « Les hommes

ont toujours dominé la vie publique et exercé le pouvoir afin de tenir les femmes à l'écart de la sphère publique et dans un état de subordination en les reléguant au domaine privé » (Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes, in Grosbon, 2014, p.282). Cet espace s'est ouvert aux femmes, notamment grâce à l'éducation, - « en offrant les moyens de l'émancipation, l'éducation donne également aux femmes les outils nécessaires pour intervenir dans la sphère publique.- » (Grosbon, 2014). La sphère privée, quant à elle, implique une reproduction culturelle et sociale (Bourdieu, 1970) au sein de la famille : « Les définitions de la famille auraient en commun de supposer qu'elle existe comme un univers social séparé » (Bourdieu, 1993).

Lors des dernières élections présidentielles de 2017, l'actuel Président de la République, Emmanuel Macron, a mis un point d'honneur à s'engager dans la lutte pour l'égalité homme-femme en affirmant que les droits des femmes constitueraient « la grande cause du quinquennat ». (Manon Claverie, 2018)<sup>1</sup>. Le gouvernement en place est présumé soutenir une politique paritaire afin de « faire de notre société une société plus égalitaire, plus juste ». (Claverie, 2018) Un an après l'investiture du Président, cet article met en évidence le constat suivant : cette promesse, qui représentait un espoir pour beaucoup, ne semble pas être tenue de la part de l'exécutif.

### ***L'institution scolaire au cœur de la problématique du genre***

L'école, institution fondamentale de notre société, joue un rôle déterminant dans son évolution.

Le système éducatif, au cœur de la socialisation des individus, a pour objectif d'inculquer à un public constitué de citoyen.ne.s en devenir les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité prônées par la république française et figurant dans l'article 2 de la Constitution française du 4 octobre 1958. Au cours de son parcours scolaire, l'élève va intérioriser ces normes et ces valeurs, par lesquelles il construit son identité. Pour ce faire, les directives ministérielles incitent l'ensemble du personnel éducatif à considérer l'élève comme un.e acteur.rice social.e dont l'enseignement passe à la fois par la transmission de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (Béliet, 1999).

Dans cette optique, il est primordial de continuellement s'interroger sur les méthodes pédagogiques mises en place mais également de savoir prendre du recul sur nos propres pratiques. Cette remise en question perpétuelle permet une évolution à la fois des méthodes et de leurs résultats sur le développement des élèves, ce qui a un impact non négligeable sur la société.

---

<sup>1</sup>Manon Claverie, *Macron et le droit des femmes : la « grande cause du quinquennat » marche encore au ralenti*, 27 mars 2018)

Que pouvons-nous faire, acteur.rices jouant un rôle déterminant au cœur de la vie scolaire, pour apporter notre pierre à l'édifice que représente la recherche de l'égalité des sexes ?

### ***Polymorphie du statut d'assistant d'éducation***

En tant qu'assistant d'éducation (AED), nous nous voyons assigné.e.s diverses missions qui nous amènent à revêtir différentes casquettes. La première et, selon moi la plus valorisante, pour des raisons que nous allons tâcher d'expliquer, est celle qui consiste à assister l'éducation des élèves, dans les deux acceptions du terme "éducation". «L'instruction, c'est l'acquisition de connaissances grâce à l'enseignement. L'éducation, c'est le développement de la capacité à être soi tout en étant avec les autres, à ménager ses relations avec eux, à participer à la vie sociale, à intérioriser la culture commune. On peut être convenablement éduqué et socialisé sans pour autant être très instruit. Mais on ne peut pas s'instruire, on ne désire pas apprendre si, d'abord, on ne bénéficie pas d'une certaine socialisation » (Flahault, 2006, p.295-304).

Éducation d'abord dans le sens d'instruction, nous tentons dans la mesure du possible d'accompagner les élèves dans leur scolarité, ce qui se fait généralement sur le temps consacré à l'étude obligatoire de 20 heures à 21 heures trente à l'internat, et plus rarement en journée en salle d'étude en accès libre. Pour ma part, j'essaie d'assurer un suivi des résultats des élèves qui me sont confiées à l'internat en demandant après chaque conseil de classe d'avoir accès à leur bulletin trimestriel. Ceci me permet de les aider dans les matières où elles ont le plus de difficultés lorsque je suis en mesure de le faire - je suis plus à même de les aider dans les matières littéraires que scientifiques - et de les pousser à persévérer quand je ne peux pas leur apporter les outils qui les feront progresser en les confortant dans leurs capacités.

La seconde consiste à inculquer à ces citoyen.nes en devenir les valeurs de notre société et de leur faire prendre conscience de l'importance du respect des règles qui y régissent. Bien que le règlement soit spécifique à chaque établissement scolaire et qu'il diffère en fonction des espaces - externat, internat - et des âges des élèves concernés - on n'attend pas la même chose d'un collégien que d'un lycéen -, nombreuses sont les valeurs communes que l'on retrouve dans le système éducatif français. Dans le but de guider les élèves dans un processus d'acquisition des valeurs de respect et des règles du « vivre ensemble », nous sommes quotidiennement amené.es à leur rappeler les règles de bienséances pour tenter de les faire appliquer, sans quoi nous nous devons parfois de les réprimander et/ou d'appliquer des punitions, sanctions, réparations etc.

La seconde casquette, qui peut paraître quelque peu dévalorisante lorsque le terme est employé par toute autre personne que les collègues du même statut, est celle de « pion.ne ». En effet, nous revêtons régulièrement cette fonction de pièce que l'on déplace sur le grand échiquier que représente un établissement scolaire. Tantôt en poste à l'internat, du dortoir à la salle informatique en passant par le restaurant scolaire, à l'externat de la grille de l'entrée de l'établissement, au bureau de vie scolaire (BVS), en passant par la cafétéria, les rondes à effectuer dans les couloirs, l'étude, le parloir - distribution des convocations aux élèves durant les heures de cours -, nos emplois du temps sont créés de telle façon qu'il nous arrive d'être en service durant seulement quinze minutes à un poste. Poste que l'on quitte pour se rendre à un autre qui se trouve généralement à l'autre bout de l'établissement. Les missions revêtent chacune des caractéristiques qui leur sont propre, si ce n'est la nécessité d'être toujours aux aguets afin de garantir la sécurité de nos élèves et de faire respecter les règles de l'établissement. Outre ces tâches quotidiennes qui nous sont assignées pour toute l'année, consignées dans notre emploi du temps - en théorie, dans les faits nos emplois du temps sont modifiés à quasiment chaque vacances scolaires -, nous sommes régulièrement amenés à voir cet emploi du temps modifié au cours de la semaine, voire même de la journée. Il est fréquent qu'un.e conseiller.e principal.e d'éducation nous rejoigne sur notre poste pour nous assigner à un autre immédiatement. Il nous faut donc rassembler nos affaires le plus rapidement possible et rejoindre le nouveau poste dans la foulée, sans même parfois avoir les compétences requises pour mener à bien la mission éducative induite dans ce poste.<sup>2</sup> Ainsi, une certaine capacité d'adaptation est requise lorsque l'on s'engage dans ce travail. Avec elle s'accompagne une certaine docilité, il n'est en effet jamais question de remettre en cause les affectations imposées par nos supérieur.es et ce malgré les inquiétudes qui peuvent découler de ce type de changement ponctuel de poste.

La dernière casquette, la plus commune, et celle qui se retrouve dans le nom attribué à la majorité des postes, est celle de surveillant. En effet, nous sommes présents pour surveiller les élèves tout au long de la journée. Cela commence dès le réveil pour les internes, à l'entrée du lycée pour les externes et demi-pensionnaires, se poursuit au cours de la journée dans tous les lieux où les élèves sont amené.e.s à se rendre (couloirs, préaux, étude, cafétéria, coin fumeurs, pôle internat etc.) et se termine après la dernière heure de cours et/ou à l'heure du coucher pour certains. Des AED sont

---

<sup>2</sup> Un AED qui ne s'est vu assigner que des tâches de surveillance ne saura pas forcément gérer la communication avec les parents, les enseignants et tout autre acteur.rice pouvant être rencontré au poste de bureau de vie scolaire, tout comme un AED qui travaille habituellement au BVS ne saura pas ce qui est attendu de lui quand on lui demande de se rendre au restaurant scolaire pour surveiller l'entrée, les salles ou la desserte du self, chaque poste correspondant à des attentes différentes.

posté.e.s aux quatre coins de l'établissement afin de ne pas laisser les élèves sans surveillance. Durant ces temps de surveillance dite « active », les AED se doivent d'avoir des yeux – et des oreilles – partout. Dans ces moments-là, qui représentent une partie importante de notre mission éducative, nous devons recourir à l'observation afin de ne pas laisser passer une dérogation au règlement ou tout élément pouvant représenter un danger pour les élèves.

### ***Prémices d'une réflexion sociologique***

C'est au cours d'une de ces phases d'observation qu'est né mon projet d'étude. En poste au restaurant scolaire, ma mission consiste à surveiller les différentes salles ainsi que la desserte, autrement dit à faire des tours dans le self. Ce poste peut inspirer un sentiment d'inutilité compte tenu de la rareté des événements marquants qui surviennent à la cantine, aucun à ma connaissance au cours de ces trois années. En ce début d'année, j'ai tout de même été frappée, non pas par un manquement au règlement, mais par un constat comportemental qui ne m'était pas encore apparu de façon évidente au cours des dernières années d'exercice de cette fonction de surveillante: les élèves qui se réunissent à table sont tous du même sexe. Même constat lorsque l'on se trouve à la desserte (sortie du self), où j'interpelle un collègue agent d'entretien sur ce point, et dont la première réaction a été de m'interroger sur cette remarque par un « Vraiment ? », pour venir me rejoindre un peu plus tard dans une salle pour me dire « Vous aviez raison, je vois des vagues de filles, puis de garçons, puis de filles etc. ».

De là ont découlé plusieurs interrogations concernant la ségrégation spatiale à l'internat. Les internats ne sont pas mixtes, soit. Cette ségrégation spatiale semble donc à première vue être imposée aux élèves par le cadre éducatif, c'est une décision qui vient des dirigeants de l'établissement. Cependant, le restaurant scolaire constitue le lieu principal de rencontre entre internes sur le temps du soir, il semblerait donc probable voire cohérent qu'il.elle.s profitent de ce temps de partage pour se mélanger, mais il n'en est rien, pourquoi ? Le fait que les internes s'imposent d'eux-même une ségrégation genrée constitue la base de ma réflexion sur le genre au lycée. La ségrégation ne perdure-t-elle pas hors de ce cadre spatial et temporel imposé ? Ce comportement se cantonne-t-il à l'internat ou dépasse-t-il les limites imposées pour se généraliser à l'ensemble de l'établissement et de son public ?

L'étude menée au sein de l'établissement dans lequel j'exerce la fonction d'assistante d'éducation depuis trois ans va tenter d'apporter, si ce n'est une réponse, des pistes de réflexion à ces interrogations.

## **Evolution de la sociologie de l'adolescence : l'école, un espace genré ?**

La sociologie, tout comme la société, a été impactée par les mouvements sociaux liés au développement du droit des femmes et à la promotion de l'égalité des sexes, notamment dans le domaine scolaire.

### ***De l'inégalité des sexes durant l'adolescence, une asymétrie multisituée***

La lecture de *L'école et l'adolescence* d'Anne Barrère (2013) et d'*École : la fracture sexuée*, par Jean-Louis Auduc (2015), permet de retracer l'histoire du système scolaire à travers les évolutions liées à la recherche d'une égalité des genres. Cette histoire passe par la mise en place du collège unique en 1975 et du lycée mixte en 1959, puis par l'admission des filles dans les sections industrielles des collèges et des lycées techniques, et par la loi de « synthèse » de 1989 concernant l'obligation scolaire qui « n'est plus seulement définie en termes d'âge [...] ; elle est aussi définie en termes de résultats » (Barrère, 2013, p.13). Ces travaux mènent à un constat déconcertant : les filles réussissent mieux que les garçons tout au long de leur parcours scolaire. Ce phénomène serait en partie dû au fait que la mixité scolaire n'ait pas été pensée avant d'être installée, ce que Jean-Louis Auduc explique dans l'introduction de son livre : « La mixité, réduite à une éducation dispensée sur les mêmes bancs et dans les mêmes murs, ne suffit pas à assurer l'égalité entre les sexes. L'égalité du traitement entre les sexes, telle qu'elle est promue par les textes sans être toujours appliquée dans les pratiques, ne suffit pas à garantir une égalité des résultats. Le principe formel d'un droit égal à l'éducation pour les deux sexes n'épuise pas l'exigence d'une éducation à l'égalité entre eux » (Auduc, 2015, p.8). Il tente d'apporter une solution à cette asymétrie dans cet ouvrage dont le sous-titre, est *Le sexe faible à l'école : les garçons. Comment éviter qu'ils échouent?*. Ce constat et l'inquiétude qui en découle sont partagés par Sylvie Ayrat (2011), professeure en collège, qui tente d'analyser cette asymétrie de genre à travers la pratique de la sanction et plus largement d'un système punitif décrit comme inégalitaire.

Dans une étude menée dans plusieurs collèges aux origines socioculturelles diverses, Sylvie Ayrat part de cette iniquité pour tenter d'apporter des pistes d'explications des causes des inégalités qui persistent au sein du système éducatif. Elle entreprend « une tentative modeste d'éclairer mais également de faire changer ce qui empoisonne trop souvent [son] quotidien, celui de [ses] collègues et celui des élèves, futurs hommes et femmes, à savoir des rapports sociaux de sexe traversés par le

virilisme, le sexisme et l'homophobie qui perturbent la relation pédagogique et éducative » (Ayrat, 2011, p.XIII).

Ces ouvrages mettent en évidence les problèmes d'inégalité qui persistent au sein du système éducatif en analysant divers objets du litige, qu'il s'agisse d'inégalités de l'ordre des résultats scolaires, du système punitif, de la place de l'adolescent.e dans la société autant dans la sphère privée que dans la sphère publique et de son développement à la fois physique, psychologique et comportemental.

### ***L'établissement scolaire : un espace social particulier ?***

Dans *Représentations « genrées » et sexuation des pratiques circassiennes en milieu scolaire*, Marie-Carmen Garcia (2007) cite *Quand le genre s'apprend*, de Jean Saint-Martin et Thierry Terret (2005), pour affirmer que « si le genre « se fabrique », alors l'école est sans aucun doute l'une des entreprises les plus efficaces ». Cet article traite de l'introduction de la discipline circassienne dans le programme d'éducation physique et sportive (EPS) au lycée et de sa réception contrastée de la part des élèves. Contrairement à Michel Anteby (2013), qui affirme dans *L'école des patrons* que les filles ont un meilleur niveau scolaire que les garçons dans tous les domaines, ce texte met en évidence les résultats bien plus positifs des garçons que des filles dans le domaine sportif. L'introduction de ce sport constitue une expérimentation délibérée des enseignant.e.s concerné.e.s visant à satisfaire les deux sexes puisqu'elle se veut égalitaire en faisant appel à la fois à des performances physiques, compétences attribuées aux garçons, et à des performances artistiques, compétences attribuées aux filles et en imposant la mixité au moment de la répartition des groupes. L'objectif ne semble pas avoir été atteint, les enseignant.e.s déplorant des pratiques de cette discipline fortement sexuées, « les filles mobilisant plutôt leurs compétences en gymnastique ou en danse tandis que les garçons choisissaient davantage les engins, notamment les monocycles » (Garcia, 2007, p.135) .

D'autre part, et contrairement à ce qui est sous-entendu dans l'ouvrage de Michel Anteby (2013), les prestations des garçons sont valorisées par rapport aux performances des filles. En éducation physique, l'asymétrie remarquée semble porter préjudice aux filles et non pas aux garçons. Préjudice notamment dû aux représentations genrées qu'ont les adolescent.e.e.s et des malaises qui peuvent en découler. Les filles craignent de paraître ridicules devant les garçons d'un côté, de l'autre les garçons refusent d'effectuer certains exercices par peur d'être associés à des pratiques enfantines,

ce qui mène à une autocensure de la part des filles et à un agacement de la part des garçons (Garcia, 2007).

Cette idée de la persistance de comportements sexués est développée dans l'ouvrage de Sylvie Ayrat qui affirme que « dans la plupart des sociétés humaines, on assigne [...] à chaque sexe des manières d'être et de paraître, des schèmes spécifiques d'attitudes et de comportements » (Ayrat, 2001, p. 30), ces comportements étant à l'origine d'une certaine dichotomie entre les femmes et les hommes et établissant un rapport de domination entre les deux sexes, remporté par le masculin sur le féminin, les valeurs associées au féminin étant, d'après Françoise Héritier (in Fine, 1998) systématiquement déconsidérées par rapport à celles associées au masculin.

Un autre phénomène se manifeste dans l'espace scolaire à l'adolescence, la violence, genrée notamment. Ce que Sylvie Ayrat (2011) décrit comme une conséquence du passage de l'enfance à l'âge adulte donne d'après Odile Risoan « à voir et à penser les modalités de construction des positions sociales à un moment critique des trajectoires où les individus « quittent progressivement l'univers de leurs origines, commencent à réaliser les héritages (socioculturels, éducatifs, économiques) dont elles sont porteuses et constituent ainsi leur propre mode de vie » » (T. Blöss, 1997, in Risoan, 2004). Ceci entraîne un rejet du modèle parental ainsi qu'une mutation sexuelle qui poussent les adolescent.e.e.s à adopter un comportement pulsionnel, phénomène étudié dans un article traitant des violences qui régissent au sein des établissements d'enseignement secondaire. *Au collège et au lycée, des élèves, des adultes et des jeux* (Lechenet, Mercader, 2019) résulte d'une enquête qualitative s'intéressant aux conduites des élèves et aux rapports entretenus entre filles, entre garçons, entre filles et garçons, ainsi qu'à leur rapport à la violence, notamment à l'utilisation d'insultes devenue si commune qu'elles sont considérées par ces derniers comme un jeu. Cette étude met en évidence le fait que les violences sont prodiguées par les deux sexes et à l'encontre des deux sexes. Ainsi, les garçons se montrent violent envers les autres garçons et envers les filles, et les filles envers les autres filles et les garçons. Ici, une fois encore, un rapport de hiérarchie s'établit entre les différents acteur.rice.s, « chaque interaction [ayant] un enjeu hiérarchique, le statut des protagonistes dans le groupe pouvant toujours faire l'objet d'une dégradation ou d'une promotion » (Lechenet, Mercader, 2019, p.39). L'objectif de ces rapports est de paraître viril à tout prix pour les garçons afin d'affirmer leur statut de dominant. Pour les filles, il s'agit d'allier féminité séductrice et vertu. Cet article révèle également que la violence se retrouve dans toutes les classes sociales mais s'opère de façon différente. Là où les classes populaires auront tendance à user de la violence verbale et/ou

physique, les classes plus aisées préféreront une violence morale qui consiste en l'exclusion de l'autre.

Annie Lechenet et Patricia Mercader (2019) proposent l'étude des divergences comportementales genrées et des différences des origines sociales pour expliquer les violences présentes en milieu scolaire. Elles suggèrent que la brutalité concentrée chez les adolescent.es constituerait une réponse « à la violence institutionnelle de l'école, donc comme des violences contre l'école, ses personnels, ses locaux, son matériel » (Dubet, 1993, in : *Au collège et au lycée, des élèves, des adultes et des jeux*, 2019, p.334). Le facteur des origines sociales ayant été largement couvert par la littérature, notre enquête se concentrera davantage sur les dimensions spatiales qui peuvent influencer le comportement des adolescent.e.e.s, voire insuffler de la violence, au sein du cadre scolaire.

### ***Vie scolaire et interaction sociale : relations amicales et amoureuses***

L'école n'est pas seulement un lieu d'instruction et d'éducation mais constitue également un espace de socialisation, un lieu où l'on fréquente et apprend à appréhender ses pairs.

D'après Julie Delalande, la sociologie de l'enfance a connu une émergence tardive, l'enfant ayant souvent été étudié en tant qu'adulte en devenir et non pas en tant qu'acteur.ice à part entière. Elle déplore également le fait que « l'enfant reste souvent pris dans une problématique plus large qui s'interroge sur ses modes de prise en charge par la famille et l'école » (Delalande, 2001, p.7). C'est pourquoi elle s'intéresse à la part de socialisation qui se fait entre les enfants et à leur perception du monde en ayant la volonté d'avoir leur point de vue et non plus celui des adultes. Cette étude est partie de questionnements sur le quotidien des enfants dans une cour d'école, où la notion d'espace est centrale, les enfants partageant un emploi du temps commun et côtoyant les mêmes lieux. Elle évoque la nécessité de se faire une place dans la cour, les relations enfantines se créant, entre garçons et entre filles, à travers l'expérience du jeu. Le jeu est un moyen de révéler sa personnalité, d'affirmer sa position et « de se faire par conséquent accepter ou non » (Delalande, 2001, p.81). Outre l'importance de l'appropriation des différents espaces de la cour où naissent des relations, « la relation d'amitié [...] paraît plutôt découler d'une activité scolaire ou récréative commune » (Delalande, 2001, p.82). Ces dernières peuvent se développer au-delà de l'espace scolaire, à l'extérieur de l'école, par des invitations chez les uns les autres ou par le partage d'une activité extra-scolaire.

Dans une partie intitulée « Embêter les filles », titre parlant, Julie Lalande analyse les relations entre les sexes d'enfants de maternelle. Elle évoque le fait que « l'opposition des sexes est plus fortement instituée que les échanges possibles entre eux » (Delalande, 2001, p.162). Ceci mène à des interactions parfois maladroitement de la part des petit.e.s qui résultent le plus souvent d'une agression ou d'une provocation, d'un rapport de force en somme. Cette animosité serait issue de la tendance générale de la société à la mise en opposition des genres. C'est donc « en se confrontant à l'autre sexe [que] chaque groupe confirme son identité sexuée et grandit par ce biais la solidarité qui unit ses membres » (Delalande, 2001, p.163). Malgré ces confrontations, Julie Delalande consacre toute une partie de son étude aux jeux de l'amour, qui peut se résumer à cette citation : « Avoir un amoureux fait donc partie de la valorisation de son image sociale et intime pour certains, et de quelque chose d'inavouable pour d'autres : soit on se glorifie d'être apprécié non seulement des enfants de son sexe mais aussi de l'autre clan, soit la pudeur est plus forte et la honte domine quand les pairs montrent du doigt les amoureux. Dans tous les cas, les histoires de cœur sont l'affaire de l'ensemble des enfants d'une classe, elles restent difficilement une histoire privée. » (Delalande, 2001, p.167).

Cette configuration va évoluer en même temps l'enfant va grandir et différera en de nombreux points à l'adolescence. On peut remarquer dans l'article de Florence Maillochon, *Le jeu de l'amour et de l'amitié au lycée : mélange des genres* (2003), que contrairement aux enfants, l'espace de rencontre des adolescent.e.e.s s'est élargi, on est sorti du terrain limité de l'espace de la classe pour trouver l'amour. « Un halo de connaissances liées au lycée, au quartier ou même à la ville constitue la toile de fond de liens qui peuvent être différemment activés d'un jour à l'autre » (Maillochon, 2003, p.119). Des éléments quantitatifs de cette étude révèlent également que la personne avec laquelle les adolescent.e.e.s envisagent une relation amoureuse ne fait généralement pas partie de leur « bande » d'ami.e.s, ce qui permet un élargissement du réseau social initial lorsque l'on est amené à rencontrer le cercle de la nouvelle personne que l'on fréquente. Il demeure tout de même un obstacle à ce type d'élargissement du réseau qui réside en l'inscription du couple dans le temps, les relations entre adolescent.e.e.s étant généralement relativement courtes et ne permettant pas de nouer des liens durables. A l'inverse, la mise en couple peut constituer un frein à certaines relations amicales, le lycéen devant surmonter la difficulté de combler à la fois son groupe d'amis et son partenaire en partageant le plus équitablement possible son temps. D'où l'apparition de deux cas de figure : les réseaux séparés et les réseaux fusionnés. A noter que les filles ont tendance à aspirer à bien plus de mixité au sein de leurs relations amicales après leur première relation sexuelle. Les garçons semblent préférer rester entre eux, les filles se montrant plus ouvertes à la découverte de leur

réseau social que l'inverse. Il est également intéressant de noter qu'avec le temps, le clivage entre ami.e et partenaire sexuel potentiel s'atténue, l'ami.e revêtant plutôt le costume d'entremetteur.euse servant à présenter de nouveaux partenaires sexuels potentiels.

Lorsque l'on étudie les relations amicales et amoureuses des adolescent.e.e.s, il est important de garder à l'esprit le fait que le critère de l'âge n'est pas le plus pertinent, mais que celui de l'initiation sexuelle est au cœur des deux types de relation, la première expérience ouvrant généralement à la mixité et modifiant les relations amicales auparavant établies (Maillochon, 2003). Cette idée va de paire avec l'hypothèse évoquée plus haut selon laquelle le comportement des adolescent.e.e.s évolue en opposition au modèle parental. Florence Maillochon (2003) établit un lien entre ce rejet et la tendance des nouvelles générations à avoir des relations sexuelles plus précoces que les générations précédentes.

### ***L'école, une institution qui ferme les yeux sur les inégalités de genre ?***

Au cours de mes lectures, j'ai été frappée par la remise en cause du système scolaire par les auteur.e.s qui semblent le juger inefficace, voire indifférent à la problématique de l'inégalité des genres et aux comportements qu'elle peut engendrer. En effet, Sylvie Ayrat l'applique à l'objet de son étude, l'asymétrie concernant les punitions, et s'interroge dès l'introduction de son livre sur ce point « Comment expliquer une telle asymétrie sexuée ? Pourquoi n'attire-t-elle pas l'attention de la communauté éducative alors que le ministère de l'Éducation nationale réaffirme à chaque rentrée scolaire le principe de l'égalité des sexes et que les effets négatifs des punitions données de manière excessive sont démontrés depuis longtemps ? » (Ayrat, 2011, p.1). Il en est de même pour l'article d'Annie Lechenet et de Patricia Mercader, dans lequel on peut lire que « les adultes de l'institution semblent ne percevoir ni certaines violences manifestes, ni le sens violent de conduites anodines » (2019, p.33). A l'inverse, Jean-Louis Auduc note « [qu']on ne compte plus depuis deux ans, les ouvrages, les colloques qui traitent des différenciations filles/garçons dans le système scolaire, les émissions de radio qui s'interrogent sur pourquoi d'une meilleure réussite des filles » (Auduc, 2015, p.5), ce qui implique que les institutions et les acteur.rice.s de la vie scolaire ont pris conscience de l'importance de la promotion de l'égalité des genres, facteur déterminant de l'égalité des chances dans le milieu scolaire.

Sur ce point, il me semble intéressant de remarquer que malgré la perplexité exprimée par les auteurs (Lechenet et Mercader, 2019) à l'égard de la prise en considération de cet aspect fondamental, une volonté de changer les choses se fait ressentir par la multiplicité des ouvrages

publiés sur ce sujet, les leurs compris. L'étude de ces phénomènes, bien que récente, ne devrait cesser de progresser à l'avenir et pourrait permettre de toucher le plus de personnes possibles, non seulement le personnel éducatif mais également les personnes qui servent de modèle à cette génération d'adultes en devenir.

Je conclurai ce point en ajoutant que faisant partie de ce personnel éducatif et ayant été interpellée par ces asymétries, décidant d'en faire l'objet de mon étude, je rejoins Jean-Louis Auduc sur la prise de conscience collective, regrettant tout de même de voir que la plupart des ouvrages traitant des inégalités de genres dans le milieu scolaire se concentrent majoritairement sur les inégalités subies par les garçons et semblent laisser de côté celles subies par les filles.

### ***Le lycée, un espace social particulier offrant la possibilité d'utiliser une approche spécifique à l'étude du genre dans le domaine scolaire***

Grâce aux études menées sur le genre, on peut affirmer que l'asymétrie entre les sexes est *multisituée*, c'est-à-dire qu'elle s'observe dans l'ensemble des sphères publiques et privées qui constituent l'espace social. L'étude de la ségrégation spatiale et genrée en milieu scolaire peut se mettre en place à travers une approche intersectionnelle, théorie transdisciplinaire, qui « réfute le cloisonnement et la hiérarchisation des grands axes de la différenciation sociale que sont les catégories de sexe/genre, classe, race, ethnicité, âge, handicap et orientation sexuelle. » (Sirma, 2009, p.70-88). La question du genre s'étudie en articulation à de nombreux facteurs tels que l'âge, l'origine sociale, la religion etc., chaque dimension pouvant être prise en compte pour expliquer cette asymétrie genrée.

Nombreuses sont les enquêtes sociologiques portant sur le genre qui ont déjà été menées, certaines mises en lumière dans cette revue, explorant une multiplicité de facteurs influant sur cette asymétrie, notamment l'âge (Anne Barrère, Jean-Louis Auduc, Sylvie Ayrat), l'école (Marie-Carmen Garcia, Sylvie Ayrat, Michel Anteby, Jean-Louis Auduc), les relations sociales (Julie Delalande, Florence Maillachon), et les origines sociales (Annie Lechenet et Patricia Mercader). Il semble donc intéressant, malgré une certaine saturation de ce domaine d'étude, d'analyser le quotidien des élèves au sein d'un espace fermé et institué.

L'approche de Julie Delalande développée au cours de l'analyse de la socialisation des enfants à l'école maternelle revête un intérêt certain. Cette approche peut aussi bien s'appliquer au lycée, en enquêtant sur la propre perception des élèves du monde qui les entoure et de leur quotidien, via le prisme de la mise en opposition des genres opérée par la société. Dans *Le genre et le sexe*

*comme objets géographiques* (2007, p.1), Yves Raibaud revient sur cette opposition et affirme : « L'interrogation sur le sexe aboutit à peu près aux mêmes débats: à la constatation brute que la différence biologique entre hommes et femmes est réelle ne cesse de s'opposer le doute sur les fondements naturels des différences entre hommes et femmes dans les rôles sociaux, les humeurs, les modes de vie, les façons d'occuper l'espace ». Ainsi, la différence entre les hommes et les femmes n'est pas seulement biologique, mais avant tout sociale. L'auteur met en évidence une opposition entre la géographie du genre, « centrée sur les pratiques sociales, les rapports sociaux de sexe et les inégalités qui en découlent », et la géographie du sexe, « centrée sur les représentations sexuées des espaces en rapport avec la sexualité des individus et des groupes ». Enquêter au lycée permet d'analyser ces deux types de géographie, à la fois « du genre », par l'étude des pratiques et rapports sociaux qui peuvent différer d'un sexe à l'autre, ainsi que celle « du sexe » par l'examen de la ségrégation spatiale sexuée imposée à l'internat.

L'enquête menée ici concentre effectivement son attention sur un établissement scolaire, espace social spécifique, en tentant d'isoler les facteurs pouvant potentiellement générer des inégalités en son sein, afin de comprendre quelles sont à la fois les représentations et les pratiques genrées qu'ils génèrent. Il n'est pas question d'occulter les autres facteurs favorisant l'asymétrie entre les sexes mais bien de comprendre comment les inégalités genrées se traduisent au sein de ce microcosme social particulier.

Comme l'affirme Goffman (*L'arrangement des sexes*, 1977) : « Ce ne sont pas, les conséquences sociales des différences sexuelles innées qui doivent être expliquées, mais la manière dont ces différences ont été (et sont) mises en avant comme garantes de nos arrangements sociaux, et surtout la manière dont le fonctionnement de nos institutions sociales permet de rendre acceptable cette façon d'en rendre compte ». On tentera donc de comprendre à la fois le degré d'implication des institutions sur ces inégalités, soit le poids de l'impact de l'institution sur le comportement des élèves, mais également leur propre représentation qui peut potentiellement modifier leur rapport à l'espace.

L'observation progressive du terrain<sup>3</sup> à la lumière de mes lectures a fait évoluer ma problématique dans laquelle la notion d'espace reste centrale.

Dans un premier temps, il m'a paru essentiel d'observer l'occupation de l'espace par les élèves au sein de l'établissement dans lequel ils sont en quelque sorte confinés, ainsi que l'espace temporel qui

---

<sup>3</sup>Explicitée ci-après

conditionne leur rythme de vie. Dans un second temps, je me suis intéressée à leur ressenti par rapport aux phénomènes que j'avais pu observer. En découle la problématique suivante :

En quoi les espaces de socialisation institutionnellement structurés participent à la construction de pratiques et de représentations genrées ?

Le développement de cette recherche s'effectuera par l'étude de deux axes généraux concernant des pôles de socialisation précis.

La première partie se concentrera sur l'espace particulier que constitue l'internat au sein d'un établissement scolaire. On étudiera dans un premier temps l'appropriation de cet espace par les élèves, pouvant différer d'un sexe à l'autre. Puis, on s'intéressera aux divergences de comportement observées au sein de l'espace occupé par l'un et l'autre des sexes. On tentera par la suite de saisir la raison de ces asymétries comportementales en analysant l'implication des encadrant.e.s dans leur quotidien, la ségrégation spatiale qui régit au lycée, ainsi que la dimension temporelle de la vie à l'internat. On se focalisera dans un dernier temps sur la mixité à l'internat, prohibée dans les dortoirs et limitée hors de ces derniers.

La seconde partie sera scindée en deux espaces qui constituent l'externat : la salle de classe, d'abord -espace instructif et éducatif clos -, au sein de laquelle une répartition spatiale genrée semble s'opérer et qui présente de nombreuses asymétries liées au sexe, les enseignant.e.s ayant un impact à la fois sur cette répartition spatiale et sur les asymétries qui y régissent. Le reste de l'établissement, ensuite, espace plus vaste - dont on étudiera également la répartition spatiale et les adaptations comportementales des élèves - offrant une ouverture sur l'extérieur.

Au regard des auteur.e.s évoqué.e.s au cours de la revue de littérature, on proposera une enquête qualitative invitant à explorer cet établissement particulier - concentrant lui-même plusieurs espaces spécifiques -, à saisir son fonctionnement, la façon dont les acteur.rice.s qui le composent et lui donnent vie s'articulent les uns avec les autres, afin d'interpréter - dans une phase d'analyse ultérieure - leur perception ainsi que les comportements qui en découlent.

## **Genèse d'un questionnement sociologique : des bases théoriques pour une méthodologie appliquée**

### ***Position méthodologique adoptée au regard d'auteurs reconnus***

Avant de me concentrer sur l'étude de mon sujet, j'ai dû apprendre les rudiments de cette science sociale jusqu'alors méconnue pour moi afin de mener ce projet à bien. L'ouvrage de Jean Peneff, *Le goût de l'observation : Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, retrace l'histoire de l'observation en décrivant différentes méthodes ayant été mises en place par différent.e.s chercheur.euse.s dans de multiples domaines à des époques différentes. Il met en évidence le fait que l'observation et l'expérience directe sont « la base de tous les apprentissages, le moteur de l'action et le façonnage de nos idées sur le monde, la source de nos habitudes pour agir et penser » (Peneff, 2009, p.1). Il analyse le concept de l'observation participante et l'impacte que ce type de méthode a eu sur la sociologie. Il évoque également le rôle de l'entretien dans les études sociologiques, sujet principal de l'œuvre de Jean-Claude Kaufmann, dans laquelle il va à l'encontre des méthodes utilisées jusqu'alors par ses collègues pour proposer sa propre méthode d'entretien, qu'il appelle *L'entretien compréhensif* (2016). Exposant sa méthode à travers de deux études qu'il a lui-même menées, Kaufmann tente d'apporter aux étudiants néophytes en sociologie les outils nécessaires à la mise en place d'un entretien compréhensif ainsi que les instruments qui servent à son interprétation et à la réception des résultats qui en découlent.

En parallèle de ces deux ouvrages centraux ayant servi à mon acclimatation dans le domaine sociologique, j'ai porté une attention toute particulière à la méthodologie proposée dans les articles qui ont servi à l'étude de mon sujet.

Dans une enquête menée au sein de l'aristocratie et de la grande bourgeoisie, Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot mettent en évidence les difficultés qui découlent de l'étude d'une classe sociale éloignée de celle dont la ou le chercheur.euse est issu.e. Dans leur article *Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif* (1991), ils livrent des conseils concernant la prise de contact avec des personnes issues d'un autre rang social, la nécessité pour la ou le sociologue de s'immiscer dans un décor qui ne lui est pas familier par une certaine dissimulation, ainsi que celle de ne pas être démasqué.e afin de garantir la fiabilité des réponses apportées par les enquêté.e.s. Ils analysent par cette méthode la relation de domination qui entre en jeu lorsque la ou le chercheur.euse entre en contact avec un public duquel il ne fait pas partie. La lecture de cet article m'a été utile étant donné que je suis

amenée à échanger avec des acteur.rices appartenant à différentes échelles de la hiérarchie, ce qui m'oblige à m'adapter à chaque cas.

### ***Objectivation d'une position sociale et réflexive particulière***

L'entrée dans une étude s'effectuant sur mon lieu de travail a suscité plusieurs réserves de ma part concernant ma capacité à prendre du recul par rapport à la situation afin de mener à bien mon enquête. Nombre de ces appréhensions a été atténué à la lecture de deux articles qui relatent d'études menées par des sociologues au sein de leur univers professionnel : *Le chercheur funambule : Quand une salariée se fait la sociologue de son univers professionnel*, par Julie Landour (2013), qui reprend une étude qu'elle avait précédemment publiée en faisant cette fois de son entreprise son propre terrain ; et *L'école des patrons* de Michel Anteby (2015). Dans cet ouvrage, l'auteur s'intéresse à la socialisation des professeur.e.s de la Business School de Harvard dans laquelle il enseigne. J'ai noté à la fois des points communs et de divergences dans leurs deux expériences d'enquête menées au sein de leur lieu de travail pouvant m'aider à appréhender le mien.

D'abord, les deux ont prévenu les instances supérieures du fait qu'ils menaient une enquête, ainsi que leurs collègues, lesquels ont réagi de manière différente, ce qui a entraîné des conséquences diverses. Julie Landour a reçu des réactions positives de la part de ses collègues qui ont accepté de faire l'objet de son enquête malgré les risques que cela impliquait. Elle a tout de même dû démissionner pour pouvoir leur révéler le projet de son enquête et ne pas avoir à s'inquiéter de la clause de confidentialité qu'elle avait signée. Michel Anteby n'a quant à lui pas démissionné mais a décidé de suspendre son étude parce qu'elle suscitait un véritable malaise chez certains de ses collègues. Les deux ont donc dû renoncer à l'un ou l'autre de leur projet, tantôt le projet professionnel, tantôt le projet de recherche.

Cependant, les motivations de leur étude divergent. Julie Landour reprenait ses études tandis qu'elle était en poste dans un institut de sondage, ce qui lui a permis d'investiguer « non pas *sur* les instituts de sondages, comme elle l'avait fait dans son étude précédente, « mais *au sein* d'une « entreprise de sondage » » (Landour, 2013, p.27). De son côté, Michel Anteby a décidé d'adopter une posture particulière pour que son étude soit acceptée par ses collègues, il était « professeur, avant d'être ethnographe » (Anteby, 2013, p.185). C'est également cette posture que j'ai décidé d'adopter au sein de mon établissement, je suis avant tout assistante d'éducation et collègue avant d'être sociologue, et tends à me définir comme étudiante ayant cet emploi pour financer mes études.

Outre les circonstances dans lesquelles leurs études se sont déroulées, leur méthode d'enquête diffère. Durant la première année, Julie Landour prenait des notes à posteriori des faits. Par la suite, elle s'est forcée à prendre des notes en temps direct pour décrire le plus exhaustivement possible sa journée de travail. Michel Anteby a également utilisé cette méthode de travail, en prenant des notes sur le moment, pour les retranscrire ensuite en y ajoutant son ressenti. Pour ma part et dans un souci de sauvegarde de données, j'ai décidé de prendre des notes chaque fois où je relevais un élément pertinent, parfois mes sentiments sur le moment, parfois après avoir pris du recul sur le dit événement, afin de pouvoir en tirer des conclusions.

Au-delà de la divergence de leurs deux approches, mon enquête s'éloigne des leurs, étant donné que Julie Landour – bien qu'elle s'intéresse au genre - se concentre sur une entreprise privée et Anteby sur une université privée, mon terrain appartenant au domaine public.

### **Enquêter au sein de son milieu professionnel : une aubaine...**

#### ***Appartenir à son terrain d'enquête: un atout majeur***

Le choix de mon terrain d'enquête s'est porté sur l'établissement dans lequel l'objet de mon étude était né et dans lequel j'étais déjà intégrée. Ceci constitue indéniablement un gain de temps considérable, ce dont je me serais privée si j'avais décidé de me concentrer sur un autre établissement afin d'éviter les limites qui résultent de l'étude de son propre espace de travail. L'observation des espaces de vie en milieu scolaire s'est avérée d'autant plus réalisable que mon emploi du temps se partage entre l'internat et l'externat, ce qui me permet d'avoir une vue d'ensemble sans avoir à me cantonner à l'un ou l'autre de ces deux espaces. La possibilité de prendre pour terrain d'enquête son lieu de travail s'apparente à première vue à un luxe, étant donné que l'on peut exercer sa fonction tout en observant ce qui nous entoure et de prendre des notes, dessiner des schémas sur ce que l'on observe.

Mon étude de terrain a débuté courant septembre et s'est étendue sur les deux premiers trimestres scolaires, soit jusqu'à la mi-mai. Cette durée limitée n'a pas permis pas de mettre en place un nombre conséquent d'entretiens, les élèves ayant un cadre de vie stricte et limité, qu'il s'agisse du temps libre qu'on leur octroie comme des lieux qu'ils fréquentent. On peut tout de même noter que nombreux sont les éléments qui proviennent d'observations effectuées les années précédant le début de l'étude. Ces données ont progressivement été complétées par de nouvelles observations effectuées dans les lieux où j'étais assignée ainsi que par les entretiens ayant été mis en place au cours de

l'enquête.<sup>4</sup> Deux de ces entretiens auraient dû être menés par l'un de mes collègues auprès de ses élèves masculins, ainsi qu'auprès de quatre de mes élèves ; les deux autres auraient dû l'être par moi, l'un auprès de garçons sélectionnés par mon collègue, le but étant de voir si le sexe des enquêteur.rice.s ainsi que celui des enquêté.e.s pouvait avoir un impact sur les réponses apportées.

### ***Trouver sa place d'enquêteur :***

#### **◆ *Appréhender la position de domination***

Au cours du premier entretien mené auprès de trois élèves internes de Première sélectionnées au sein de mon dortoir, j'ai expérimenté « une configuration où le sociologue se trouve en position dominante » (Pinçon, Pinçon-Charlot, 1991, p.121). Ici on ne s'intéresse pas à la condition sociale de l'enquêteur.rice mais à son statut au sein de l'établissement. Mon rôle étant d'encadrer ces élèves et d'exercer une certaine autorité sur elles. Cela me met dans une position dominante et elles dans une position de dominées. J'appréhendais ces circonstances pouvant constituer un frein au bon déroulement de l'entretien et la fiabilité des réponses. Cependant, j'ai tenté d'appliquer les « conseils » prodigués dans le texte des Pinçon-Charlot, et ai donc opté pour une posture qui me mettait davantage dans une position égalitaire que dominante. Je n'ai pas adopté la même attitude lors de l'entretien que celle que j'ai pour habitude d'avoir lorsque j'exerce ma position d'assistante d'éducation. « La première précaution sera d'adapter son apparence à ce qu'il peut pressentir des critères d'appréciation de la tenue et de la manière d'être que les personnes qu'il va contacter lui paraissent susceptibles de mettre en œuvre » (Pinçon, Pinçon-Charlot, 1991, p. 127). Je n'ai pas eu à prendre cette précaution étant donné que mes élèves sont habituées à me voir porter des tenues similaires aux leurs, par habitude mais surtout par confort dans l'exercice de ma fonction qui implique d'être tout le temps en mouvement. Contrairement à d'habitude, j'ai passé l'intégralité de l'entretien assise, sans jamais être interrompue par ce qui se passait dans le dortoir, me concentrant uniquement sur ce que les enquêtées avaient à m'apporter. J'avais préalablement prévenu les élèves que je n'étais pas là en tant que surveillante mais en tant qu'étudiante menant une enquête. Un changement s'est également opéré concernant « la manière de s'exprimer » et la volonté de « paraître aussi proche que possible d'un univers dont on est pourtant si loin » (Pinçon, Pinçon-Charlot, 1991, p.127). En effet, je n'ai pas adopté le même vocabulaire et le même niveau de langage avec les filles au cours de l'entretien que lorsque je suis en poste. Le mot d'ordre de l'entretien mené avec mes

---

<sup>4</sup>Ce projet initial s'est vu modifié par de multiples circonstances évoquées plus en détail dans la conclusion.

élèves était la détente, le but étant qu'elles se trouvent dans la position la plus confortable possible et que leurs réponses soient les plus spontanées et les plus sincères possible.

#### ◆ *Rechercher l'objectivité*

Une fois l'entretien terminé, j'ai pris conscience des difficultés liées à la mise en place de l'impersonnalité requise au cours d'un entretien qui se veut le plus objectif possible. Dans *L'entretien compréhensif*, Jean-Claude Kauffman affirme que « la chasse est déclarée à toutes les influences de l'interviewer sur l'interviewé. La conséquence est de tendre vers une présence la plus faible possible de l'enquêteur, une absence en tant que personne ayant des sentiments et des opinions » (2016, p.18). Or, mon entretien s'apparente par bien des aspects à ce qu'il définit comme un entretien compréhensif, qui « s'inscrit dans une dynamique exactement inverse : l'enquêteur s'engage activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté » (Kaufmann, 2016, p.19) Loin de vouloir influencer les réponses de mes élèves, j'ai pris part à cet entretien de manière inconsciente en affirmant à certains moments que j'étais d'accord avec elles, que je les comprenais etc. Ce qui m'est d'abord apparu comme une erreur peut à la fois s'expliquer par mon inexpérience, mais également par la relation et par le rapport de proximité que j'entretiens avec ces enquêtées au quotidien. Cette posture empathique semble finalement avoir permis aux enquêtées de se livrer davantage que je ne l'aurais imaginé.

Par ailleurs, cette enquête implique l'étude de mes élèves, de mes pairs et de mes supérieur.e.s, mais également une certaine auto-analyse étant donné que je fais moi-même partie de mon objet. Mon enquête ne s'inscrit pas pour autant dans une méthode d'observation participante, que Peneff définit comme « la participation à la vie des autres [qui] peut être faite de manière quasiment expérimentale. La création de situations où nous nous trouvons forcés, en nous adaptant, de construire les comportements appropriés à ce nouveau milieu confirmera ou révisera nos savoirs » (Peneff, 2009, p.1). Je suis dans l'incapacité de m'intégrer parmi la communauté des élèves, objet principal de mon étude, compte tenu de mon statut particulier au sein de l'institution. Il m'a cependant fallu prendre un certain recul pour faire la part des choses entre le *moi* privé, ayant des opinions qui s'inscrivent dans une mouvance féministe ; le *moi* assistante d'éducation qui participe probablement inconsciemment au maintien de certains stéréotypes de genre au même titre que mes collègues observés ; et le *moi* qui revêtis le statut de sociologue afin de préserver une certaine objectivité.

### ***Réception et appréhension de la démarche par les enquêtés***

L'obtention d'informations les plus objectives possibles dépend de cette capacité à adapter son discours au public auquel on s'adresse. Au cours de cette étude, je suis amenée à échanger avec différent.e.s acteur.rices, parmi lesquels les élèves, objet principal de mon étude d'une part, mes collègues, tout rang confondu, d'autre part. Avec ces acteur.rices, différents rapports, notamment de domination, s'opèrent. Rapport de dominant a dominé lorsqu'il s'agit des élèves, rapport de dominé à dominant avec mes supérieur.e.s hiérarchiques (chef d'établissement, adjoint.e.s de direction, conseiller.ère.s principaux.ales. d'éducation), un rapport égalitaire avec les autres assistant.e.s d'éducation, et un rapport quasi-égalitaire avec les enseignant.e.s. - compte tenu de l'absence de hiérarchie établie entre nos statuts et la commune mission éducative que l'on assure au sein du lycée. On peut retrouver ce concept de rapport égalitaire dans le texte de Julie Landour, lorsqu'elle évoque « une très grande proximité sociale et amicale [...] permettant à l'entretien de se réaliser presque d'égal à égal [...] » (2013, p.32). Proximité seulement amicale avec les enseignant.e.s qui ne partagent pas notre statut social précaire, mais que nous considérons malgré tout comme des collègues, bien que l'inverse ne soit pas toujours de admis<sup>5</sup>. Concernant mes collègues, je n'ai pas effectué d'entretien auprès d'elles.eux, mais ai obtenu à leur contact des informations qui nourrissent mon étude, et ce grâce à ce lien de proximité. C'est pourquoi j'ai d'abord hésité à mentionner mon étude avec mes collègues, particulièrement le fait qu'ils en feraient également l'objet, par peur de les voir se fermer. Une fois la révélation de l'étude faite à mes pairs, un nouveau rapport s'opère, non plus de collègue à collègue, mais d'observatrice à observé.e.s. Ce nouveau rapport a globalement été reçu de façon bienveillante et a suscité l'intérêt de plusieurs collègues qui m'ont demandé s'il.elle.s pourraient lire mon mémoire.

La présentation de ma démarche n'a pas suscité le même type de réaction de la part de deux conseillères d'orientation.

#### *Extrait du journal de terrain : Octobre 2019*

Comme chaque vendredi, je profite de ma pause pour déjeuner au restaurant scolaire de l'établissement, temps partagé avec deux CPE et un membre du corps administratif. Aujourd'hui, j'évoque avec elles le sujet de mon enquête et présente la démarche mise en place au sein de notre établissement. Les réactions sont mitigées : l'une, d'une trentaine d'années, se montre très enthousiaste et partage avec moi le sujet de son mémoire qui porte également sur le domaine scolaire, les deux autres, approchant la soixantaine, se montrent plus que perplexes, l'une d'elles allant jusqu'à qualifier mon projet de « totalement inutile ».

<sup>5</sup>Il arrive en effet que certain.e.s enseignant.e.s formulent des reproches envers les assistant.e.s d'éducation, notamment au sujet de la surveillance des couloirs durant les récréations, sujet abordé par nos CPE devant l'ensemble de l'équipe d'AED. A l'inverse, plusieurs collègues estiment qu'il.elle.s partagent notre mission éducative, font également figure d'autorité et sont de ce fait à même de reprendre et/ou punir les élèves qui enfreignent le règlement.

Pour appuyer ce propos, l'une d'elle donne un exemple personnel quelque peu hors sujet « Quand tu vois mon petit-fils, maintenant à l'école ils voudraient qu'on déguise les garçons en princesses, non mais où va le monde ? », que la seconde appuie par la question rhétorique suivante « Après on n'a plus que des trans[exuels], et comment on fait ? », les deux rient, ce qui nous laisse dans un silence gêné.

On note deux réactions diamétralement opposées : l'une approbatrice, l'autre réprobatrice. On peut expliquer cette divergence d'opinion par la différence de génération et l'évolution professionnelle de ces deux CPE. En effet, l'une, toujours en formation, tout juste sortie du concours de recrutement, met un point d'honneur à respecter les valeurs prônées par l'Éducation Nationale<sup>6</sup>, dont celle de l'égalité des filles et des garçons. L'autre, qui s'approche de la retraite, semble faire fi de ces recommandations institutionnelles. Ici, dans un cadre relativement privé, aucun élève n'était présent, mais au sein de l'espace scolaire tout de même, et devant un de ses subalternes. Notons que les CPE sont supposés servir de modèle aux assistants d'éducatrices. Cette situation révèle que certains stéréotypes associés au genre sont incarnés dans le discours de certains personnels éducatifs qui tendent à les entretenir, et parfois même à les transmettre. Ces deux réactions ont chacune à sa manière nourri mon étude et ont révélé ces deux actrices éducatrices comme potentiels objets d'observation. L'aînée, par ses représentations binaires du genre, participe au maintien d'un clivage de l'image de la féminité et de la masculinité qui s'opère au sein du système éducatif, tandis que la plus jeune représente une corrélation avec le modèle prôné aujourd'hui, celui de la culture de l'égalité et du respect mutuel<sup>7</sup>.

En somme, l'annonce de la mise en place de ce projet de recherche au sein de cet établissement scolaire a été reçue de manière favorable par la majorité des acteur.rices et potentiels objets de l'enquête. Les élèves se sont montrés très enthousiastes face à ma proposition de témoigner de leur expérience de vie au sein du lycée et de livrer leur vision de l'établissement de façon anonyme. Mes collègues se sont intéressé.e.s à ma recherche, qu'ils ont majoritairement appréhendée positivement, tout en gardant une certaine distance. Mes supérieur.e.s ont quant à eux accueilli cette enquête de façon mitigée.

---

<sup>6</sup>« L'égalité des filles et des garçons est un principe fondamental inscrit dans le code de l'éducation. Elle encourage un climat scolaire serein, assure un cadre protecteur – sans comportements ni violences sexistes – et elle favorise la mixité et l'égalité en matière d'orientation ». (<https://www.education.gouv.fr/egalite-des-filles-et-des-garcons-9047>)

<sup>7</sup> (*Ibid*)

### **...Semée d'embûches ?**

Au-delà de tous les aspects développés jusque-là, mener une enquête sur son lieu de travail peut conduire à une certaine coercition que je vais tenter d'analyser ici.

#### ***Porter un regard neuf sur un terrain déjà connu***

D'abord la connaissance des lieux et des acteur.rices ainsi que la routine qui en découle après des années passées dans le même établissement oblige à prendre un certain recul sur les habitudes qui se sont mises en place. Il m'a fallu apprendre à observer ce terrain avec un regard nouveau, à remettre en cause les idées reçues que j'ai pu intégrer au cours de mon expérience professionnelle. Comme l'affirme Jean Peneff dans *Le goût de l'observation* (Peneff, 2009, p.9), « l'observation et l'expérience directe sont l'instrument des idées et des croyances que nous accumulons ». Cela se vérifie aisément dans mon cas puisque l'on développe au contact des élèves des automatismes, qu'il s'agisse de notre réaction face à leur comportement ou à la vision générale que l'on peut en avoir. Dans les faits, il m'a fallu faire un travail sur moi-même afin de ne plus les percevoir comme un ensemble opaque, une masse, surtout à l'externat où l'on voit passer des centaines d'élèves tous les jours sans pouvoir les individualiser, afin de les considérer comme un objet d'étude à part entière.

Cette étude constitue ma première expérience sociologique. Novice en la matière, j'ai dû apprendre à observer le terrain à travers un regard sociologique, ma situation diffère de celle de Julie Landour, qui reprenait son activité de sociologue sur son lieu de travail et qui devait quant à elle réapprendre à appréhender son terrain en tant que sociologue. Dans *Le chercheur funambule* (Landour, 2013, p.30), elle fait part de ses inquiétudes concernant cet aspect « Encore faut-il savoir quoi observer ! Après plusieurs années dans cet institut, j'en avais apprivoisé les codes, les rouages, les modes de fonctionnement, les évolutions du langage, mais j'avais perdu tout étonnement ». Je me trouvais dans une situation à la fois similaire puisque j'ai moi-même apprivoisé les codes et modes de fonctionnement de l'établissement dans lequel j'exerçais, et à la fois dissemblable en ce que j'ai été interpellée par l'objet de mon étude malgré cette routine dans laquelle je m'ancrais.

#### ***Enquêteur salarié : un statut particulier***

Outre la nécessité d'appréhender mon terrain avec un nouveau regard, j'ai dû faire face à des contraintes empiriques et à une certaine remise en cause de mon statut.

Dans la pratique, j'ai dû faire face à certaines limites imposées par mon activité professionnelle. Comme Julie Landour qui évoque son « statut de salariée qui a conditionné [sa]

place dans l'espace de travail : [elle y avait] occupé une certaine fonction, qui [l'a] astreinte à certaines tâches, en lien avec certains interlocuteurs, au sein d'un département qui [l'a] limitée à un certain territoire au sein de l'entreprise» (Landour, 2009, p.31), j'étais moi-même conditionnée par mon statut de « pionne ». La non-maîtrise de mon emploi du temps a parfois été un réel frein à mon étude, notamment lorsque j'étais forcée de quitter le poste que j'occupais en étude, temps durant lequel j'avais mis en place une observation hebdomadaire des comportements des élèves en fonction de leur sexe, pour être assignée à un tout autre poste se situant dans un autre espace, l'internat fille, la grille ou le self, que j'observais en dépit de mon espace d'enquête d'origine. Je n'ai donc pas été en mesure « d'aménager ma journée de travail pour concilier les contraintes propres à mon statut de salariée et les conditions propices à la réalisation de mon enquête » (Landour, 2009, p.29), les contraintes propres à mon statut de salariée résidant principalement dans l'organisation de ma journée de travail.

Au contraire, j'ai dû m'adapter à l'aménagement de ma journée par un tiers afin de m'ouvrir à de nouveaux terrains d'observation, ce qui s'est tantôt révélé être positif puisque cela représentait une nouvelle base d'informations, tantôt un obstacle. Il en est de même pour la mise en place de l'entretien avec les élèves de mon dortoir étant donné qu'une conseillère d'éducation m'a octroyé un temps limité pour son déroulement. Devant me rendre à l'internat garçon à l'heure précise du coucher, aucune flexibilité n'a été possible afin de terminer l'entretien dans de bonnes conditions, il a donc été décidé de remettre la fin de l'entretien à plus tard afin de ne pas avoir à presser les enquêtées au cours de l'entretien, au risque de perdre des données précieuses.

L'observation et la mise en place de l'entretien n'ont donc pas pu être exercées dans des conditions optimales puisqu'elles ont toutes les deux été conditionnées par mes obligations professionnelles.

### ***Une enquête à risque***

En tant que sociologue en initiation, j'ai fait un pari un peu osé en me lançant dans ce domaine d'étude en sciences sociales qui m'était jusque-là quasiment inconnu, de surcroît en étudiant l'espace dans lequel j'évolue professionnellement, ce qui constitue une difficulté supplémentaire. Dans *Le chercheur funambule*, Julie Landour (2013) met en évidence les trois types de risques auxquelles elle a dû faire face en entreprenant une étude sociologique au sein de sa propre entreprise, situation dans laquelle je me suis retrouvée par plusieurs aspects.

D'abord, le risque économique. C'est une position assez délicate que de devoir mettre le doigt sur certains aspects négatifs qui régissent dans ce lycée tout en sachant que le chef d'établissement risque de demander à lire mon mémoire une fois qu'il sera terminé. Julie Landour évoque dans son article la peur du licenciement que pourrait générer son enquête, ce qui n'est pas nécessairement mon cas étant donné qu'en tant que contractuelle en CDD, mon contrat est supposé me protéger tout au long de l'année scolaire. Néanmoins, j'encoure le risque de me voir refuser un renouvellement au cas où l'étude ne soit pas vue d'un bon œil par le chef d'établissement. Bien qu'il ait accepté que je mène mon étude au sein de son lycée, je n'ai aucune idée de la façon dont le résultat final va être reçu par ce dernier. Cela représente un risque que je prends volontiers si cela peut ouvrir les yeux à certains membres du personnel éducatif sur les inégalités mises en évidence au cours de mon enquête.

Ensuite, le risque juridique. Bien que je ne sois soumise à aucune clause de confidentialité dans mon contrat de travail au sein de cet établissement scolaire, il existe certaines lois concernant notamment le droit à l'image des élèves que je me dois de respecter. Le chef d'établissement m'a en effet interdit de prendre des photos pour nourrir mon étude, prétextant le droit à l'image d'élèves mineurs. Il aurait été très difficile voire impossible de demander l'autorisation à l'ensemble des parents d'élève et des élèves de l'établissement. C'est pourquoi j'ai proposé au principal de flouter les visages des élèves qui apparaîtraient sur les photos, ce qui n'a pas suffi à le convaincre. Je suppose qu'il était plus inquiet de voir l'image de son établissement exposée que celle des élèves qui n'auraient pas été reconnaissables, ce qui me semble compréhensible puisqu'il est le gardien de l'intégrité de son lycée. Le proviseur se doit de protéger son image et celle de son établissement, à l'intérieur comme à l'extérieur. Vu son statut, il se doit de garder la face devant les élèves qui lui sont confiés, le personnel éducatif qui l'entoure, ainsi que face à ses supérieurs hiérarchiques qui régissent au rectorat.

Le dernier risque réside dans le fait d'exposer mes collègues, de tout rang. Le fait d'évoquer les réactions de tel.le ou tel.le employé.e, qu'elle.il soit assistant.e d'éducation, conseiller.ère principal.e d'éducation, enseignant.e ou adjoint.e de direction, peut amener les autres collègues à reconnaître la personne qui s'est confiée, que ce soit en fonction de notre proximité, par des traits de personnalité reconnaissables ou autre. Je me dois donc de rester le plus détaché possible de mes affects et des habitudes prises avec eux lorsque je fais apparaître l'opinion de mes collègues sur tel ou tel sujet afin de préserver leur anonymat. Il en est de même pour le lycée en question, dont je dois taire le nom ainsi que certaines caractéristiques qui le rendraient identifiable, et mènerait à révéler

dans un même temps l'identité de l'unique chef d'établissement. Cet effort de maintien de distance émane d'une « volonté de ne nuire à personne » (Anteby, 2013, p.180).

### ***Une objectivité nécessaire à la fiabilité de la recherche***

La lecture d'ouvrages méthodologiques m'a, dans un premier temps, permis de découvrir les rudiments de cette science sociale singulière et de m'acclimater aux différentes méthodes d'enquête sociologique. Cette étape indispensable a été utile à l'élaboration de ma propre méthode de recherche au sein d'un terrain d'enquête particulier.

La spécificité de ce terrain résulte notamment de mon expérience professionnelle en son sein. Ce statut à la fois de personnel d'éducation et d'enquêtrice implique une certaine distanciation devant être opérée dans l'une et l'autre des deux positions simultanément adoptées. A cette nécessité d'adapter sa position à la fois professionnelle et de chercheuse en science sociale, s'ajoute celle d'absoudre les rapports de domination qui peuvent s'établir avec les différents acteurs rencontrés, afin de répondre aux attentes d'objectivité induites dans la mise en place d'une enquête sociologique.

Les enjeux de cette enquête particulière émanent de la recherche d'une double objectivité. En amont, elle permettra sur le terrain de recueillir auprès des enquêtés les données les plus précises possibles. En aval, il faudra se montrer le plus objectif possible au cours de la phase d'analyse de ces données, afin de garantir la neutralité des résultats et donc de leur fiabilité.

L'ensemble des données récoltées au cours des différentes phases du projet constitue le cœur de mon enquête. Elles serviront à l'analyse de mon terrain qui tentera d'apporter une réponse à la problématique énoncée en amont.

## **Volet II : Analyse des données**

### **I/ L'internat : un pôle spatialement et temporellement cloisonné**

L'internat constitue un espace particulier au sein de l'établissement scolaire en tant que lieu de vie des élèves, lieu marqué par des clivages genrés.

L'analyse de l'internat révèle l'espace et le temps comme deux entités dépendantes l'une de l'autre. Le temps détermine l'espace où se situent les élèves, et l'espace détermine le cadre à l'intérieur duquel ils et elles évoluent. Tout cadre implique des limites à ne pas dépasser, des règles à ne pas enfreindre. La conduite des élèves peut changer d'un temps à l'autre et d'un espace à l'autre. Ainsi, l'espace et le temps ont tout deux une incidence sur la manière d'agir des élèves, elle-même entraînant des répercussions différentes en fonction de l'espace et du temps où ces comportements se manifestent.

La particularité de l'internat émane du fait que cet espace constitue leur lieu de vie, comme une « deuxième maison », où leur liberté est surveillée et leur échappe. Ils ou elles n'ont en effet que peu d'emprise sur leur quotidien qui est institutionnellement orchestré et qui détermine à la fois les lieux où ils ou elles doivent être et les moments où ils ou elles doivent s'y trouver. Il en est de même pour les acteurs de la vie éducative qui les entoure, eux.elles aussi conditionné.e.s par ces cadres spatio-temporels imposés, notamment pour les assistant.e.s d'éducation en charge de leur sécurité. Leur quotidien, comme celui des élèves, est cloisonné spatialement et temporellement.

#### ***Une appropriation différenciée de l'espace de vie***

Des divergences matérielles, d'abord, s'observent. Le lycée comporte un internat séparé en deux bâtiments construits de façon symétrique, d'apparence identique de l'extérieur, mais qui concentrent bon nombre de différences une fois à l'intérieur.

En effet, on remarque avant tout que les différents espaces ne sont pas organisés de la même façon. Au rez-de-chaussée de l'internat fille, on trouve la bibliothèque, la salle TV et une salle informatique. Ces trois espaces constituent le « pôle internat », lieu accessible à tou.te.s la journée, réservé aux internes le soir. Côté garçon, pas de bibliothèque, seulement une salle informatique, mais également une salle de repos avec distributeur automatique à l'attention des élèves post-bac, que l'on ne retrouve pas chez les filles.

De la même manière, on remarque des asymétries matérielles au sein même des dortoirs. L'internat garçon (IG) ayant été partiellement rénové il y a quelques années, les sanitaires vétustes ont été remplacés par des cabines de douche. L'an dernier, un système de code a été mis en place sur

les portes de chambre afin de limiter les vols et les dégradations. Malgré ces récentes améliorations, l'internat garçon reste dans son ensemble relativement rustique. Les murs roses saumon – à noter qu'on a échangé les garçons et les filles il y a une dizaine d'années<sup>8</sup> - sont totalement nus, il n'y a plus un miroir dans les couloirs de dortoir, et un peu décrépits. Sur les portes des chambres, bien qu'affublées de nouvelles poignées sécurisées, sont dépouillées des balises numérotées, ce qui rend difficile leur identification.

Les couloirs bleus des filles paraissent moins dégradés, on s'accorde entre collègues à dire qu'ils sont moins oppressants. Chaque dortoir des filles comporte un miroir mural et un grand panneau de liège sur lequel sont affichées les informations relatives à la vie de l'internat, espace quasiment vide chez les garçons, les affiches étant régulièrement arrachées par les élèves. Les portes sont intactes, les numéros visibles, et la plupart sont décorées par les élèves, leurs créations permettant d'identifier les occupantes. Dans les chambres, on peut voir des traces étendues de moisissure sur les murs, que l'on retrouve également sur les rideaux de douche dans la salle de bain. Dans les toilettes, on trouve différentes affiches collées sur les portes. Certains messages rappellent les règles du vivre ensemble de type « On en a marre de vos cacas, tirez la chasse svp », d'autres s'adressent à la conscience collective, comme cette affiche que l'on retrouve dans l'ensemble des WC de l'internat fille, « Tu es contre les stéréotypes ? Alors fait moi disparaître ce papier rose »<sup>9</sup> (voir

Annexes n.2). Il arrive également aux garçons d'afficher dans les toilettes, de façon plus ponctuelle, des messages à l'intention de leurs camarades, de type « Tirez la chasse, sinon on va encore se faire engueuler ». Leur intervention découle généralement de remontrances de la part d'un agent d'entretien qu'ils craignent particulièrement, on évoquera plus en détail cette relation au cours de l'analyse. On peut noter que cet affichage n'est pas le fruit d'une initiative spontanée mais apparaît en réaction à une pression qu'ils ont subie.

Entretien mené auprès de trois élèves internes de Première. Ici, on évoquait les différences faites

<sup>8</sup>A l'origine, les filles évoluaient dans un espace rose, les garçons dans un espace bleu. L'ordre établi changement. On notera tout de même l'utilisation de ces couleurs symboliquement attribuées à l'un sexes a été maintenue pour les cahiers de dortoir (

Annexes n.1), outil quotidien des assistants d'éducation, qui fait le lien entre internat et externat. A chaque prise de poste, on récupère le cahier de son dortoir, dans une pile rose pour les filles, bleue pour les garçons.

<sup>9</sup>Cette action mise en place par "La ligue", un groupe d'internes non identifiées, montre la volonté de certaines de dénoncer les inégalités de genre, reçue de manière légère, la découverte de l'affiche prêtant à sourire et manifestant de la naissance d'une conscience critique de ce qui les entoure au quotidien. On peut questionner la légitimité de l'objet de cette remise en cause, le papier toilette étant rose aussi chez les garçons.

entre filles et garçons au lycée de manière générale, elles étaient invitées à livrer des faits ou anecdotes qui les avaient frappées. Les passages les plus importants sont en italique.

**Elea**<sup>10</sup>: [...] *L'année dernière il y a eu des vols dans notre internat, et il ne s'est rien passé. Il y'a pas eu grand-chose on a cherché un peu, ouais y'a eu une enquête des choses comme ça*

**Louise** : Ben en fait les pionnes étaient énervées du coup on a cru que les choses bougeaient mais ça bougeait pas.

**Elea** : *Ouais ça bougeait pas vraiment, par contre, les garçons, sans raison, ils ont eu des codes.*

**Louise** : *Si, si, tu sais pourquoi ils ont eu des codes, c'est parce qu'il y a eu des dégradations, du coup ils leur ont donné des codes, pour pouvoir euh... ils ont dit « bah maintenant quand il y a des trucs dans vos chambres vous êtes responsables vous pourrez pas dire que c'est quelqu'un qui est rentré ». Mais à ce compte-là on va dégrader nos chambres pour avoir des codes, enfin... c'est bête. Je voudrais casser les carreaux pour qu'on ait des codes, enfin...*

**Laurette** : Y a eu à peu près 200 euros qui ont été volés avec des écouteurs, des chargeurs, des trucs comme ça et y a rien qui a été fait. Le proviseur a été mis au courant, d'accord, mais, est-ce qu'il a fait quelque chose? Ben non

**Elea** : *Oui, puis, ils utilisaient quand même comme excuse qu'il y a eu des dégradations, donc ils ont plus trop d'argent, je sais pas, en début d'année ils disaient pour le mercredi après-midi ils voulaient fermer, parce que c'était au niveau financier, mais les dégradations c'était que chez les garçons.*

**Louise** : *Ouais on paye pour les garçons.*

**Elea** : *Les garçons ils font des trucs impressionnant là-bas, et eux ils remplacent le matériel, ils remettent des choses neuves, ils mettent des codes sur leur porte, ils paient des codes sur leurs portes et nous on a des douches avec des rideaux moisis, mais vu qu'on fait pas de bêtises...*

**Laurette** [en même temps] : *Oui ils cassent des vitres !*

**Louise** : *Ouais, ils ont des portes eux, on fait quoi ? On arrache les rideaux pour qu'ils nous en mettent des nouveaux? Je sais pas c'est une question*

Ici, les filles mettent en évidence une asymétrie matérielle entre les sexes, qu'elles présentent comme une double injustice : non seulement on remplace au fur et à mesure le matériel dégradé par les garçons tandis que le leur reste inchangé, mais en plus on offre aux garçons le privilège d'avoir des poignées à code sécurisées sur leurs portes « sans raison ». Elles remettent en cause les raisons qui ont poussé les dirigeants de l'établissement à mettre en place ce système sécurisé chez les garçons « ils utilisaient quand même comme excuse qu'il y a eu des dégradations, donc ils ont plus trop d'argent ». La phrase « On paye pour eux » est marquante et révélatrice du sentiment d'être punies à cause et à la place des garçons. Lorsque j'ai évoqué avec une autre élève, Justine, les différences qu'elle avait pu observer entre filles et garçons au lycée, sa première réponse a été : « Oui, surtout à l'internat. Ben là, je parle au niveau matériel, l'internat garçon a été refait. J'ai entendu qu'une partie de l'IG qui a été refait, je crois qu'ils ont pas des portes mais des cabines, donc

<sup>10</sup>Dans un souci d'anonymat, les prénoms des enquêtées ainsi que de toutes les personnes citées dans cette étude ont été remplacés par des pseudos.

il y a déjà ça comme injustice je trouve ». A noter que je n'ai pas employé le terme « injustice », mais c'est automatiquement comme ça qu'elle définit cette asymétrie, lorsque l'on parle de différences, les filles pensent en terme d'injustice.

Le discours des filles peut être remis en cause lorsque l'on observe l'internat garçon. En effet, le matériel est loin d'être automatiquement remplacé. C'est pourquoi les murs des garçons sont vides, certains d'entre eux ont brisé ou volé les miroirs pour les mettre dans leur chambre, ce qui prive les autres de ce matériel qu'il n'a pas été remis en place. Il en est de même pour les cuvettes des toilettes qui ont disparu, contrairement à celles des filles. Les collègues masculins évoquent sur le ton de la plaisanterie un élève qui se promène dans le dortoir une lunette à la main quand il se rend aux toilettes. On note ici une asymétrie matérielle qui soulève une inégalité de l'ordre à la fois du confort et de l'hygiène.

Dans les faits, la situation paraît moins idyllique que celle décrite par les filles. Ne pas remplacer le matériel détérioré témoigne d'une volonté de punir collectivement, conséquence subie par l'ensemble des occupants de l'internat garçons tandis que seulement une partie d'entre eux en est responsable. Comme évoqué dans l'entretien, « bah maintenant quand il y a des trucs dans vos chambres vous êtes responsables vous pourrez pas dire que c'est quelqu'un qui est rentré », la raison première de la demande du proviseur d'installer ce type de porte tient de la responsabilisation des élèves vis-à-vis du matériel. Cette décision pourrait être incontestable, en ce que les élèves, citoyen.ne.s en devenir, se doivent d'intégrer la notion de respect et de se montrer responsable du matériel qui leur est confié ; si elle ne témoignait pas d'un manque de confiance à leur égard.

Cette stratégie de contrôle des élèves – en essayant d'individualiser leur responsabilité –, que l'on justifie par une recherche de responsabilisation, semble finalement s'apparenter à une menace. S'ils ne se montrent pas responsables - c'est-à-dire que leur matériel est détérioré et/ou que des vols sont commis etc. - ils seront punis. Cependant, le système de code, bien que sécurisé, n'empêche pas pour autant d'autres individus de s'immiscer dans les chambres - les codes ont en effet été bien vite révélés aux camarades – et minimise de ce fait la responsabilité des élèves.

L'étude des asymétries matérielles entre les deux bâtiments révèle l'appropriation par les résident.e.s de leur espace. Les unes s'en emparent en le décorant, tentent de masquer les traces laissées par les années, les autres ont tendance à dégrader davantage les lieux.

Il est important de remarquer que dans les deux cas, les actions menées par les élèves sont défendues. Le règlement stipule effectivement que « chaque interne est responsable de son lieu de vie, il doit

veiller [...] à la sécurité de ses biens. Les dégradations sont à la charge des familles. »<sup>11</sup>, et que « l'affichage n'est autorisé que sous certaines conditions<sup>12</sup> ». On constate qu'afin de s'approprier leur lieu de vie, les élèves enfreignent les règles<sup>13</sup>. En découle la question suivante : Quelles réactions génère la façon de s'approprier l'espace des élèves ?

« *Que font les garçons que les filles ne font pas ?* »

Laurette: Pipi debout !

Elea: C'est plus fréquent qu'ils dégradent, bah ils font pipi sur les murs, par exemple.

Laurette: Ils cassent les vitres en lançant des chaises, d'ailleurs une fois je me baladais là, j'ai vu ça, j'ai eu peur.

Elea: Mais oui, je sais pas pourquoi, je sais pas si c'est le genre qui fait ça, mais nous, nous ça nous est jamais venu à l'esprit.

Laurette: Bah non, je me vois pas lancer une chaise sur la vitre et rigoler parce que j'ai cassé une fenêtre, enfin, je sais pas.

Louise: Ouais, mais tu vois on dirait qu'il y a moins de surveillance, parce que chez nous ça ne serait jamais arrivé, nous si on est trop aux toilettes, tu arrives.

Moi: Si j'entends une vitre se casser, oui je vais venir, mais ce sera trop tard.

Louise: Non mais même si tu entends qu'il y a trop d'agitation tu vas te lever et venir.

Lorsqu'elles évoquent les entorses commises par les garçons, les filles semblent confuses. On remarque qu'elles sont plusieurs à répéter « je sais pas », « je sais pas pourquoi », mais elles s'interrogent, notamment sur l'incidence du genre sur le comportement des garçons. Justine a réagi de la même façon : « A l'internat, j'ai appris plein de trucs que les garçons faisaient comme conneries et tout, que moi j'aurais jamais fait ». Leur façon d'exposer les faits indique qu'elles n'arrivent pas à saisir les motivations des garçons lorsqu'ils se comportent de cette façon, quand « ils font pipi sur les murs », ou qu'ils « cassent les vitres en lançant des chaises ». La répétition du « nous » marque le clivage qui se s'opère entre les deux groupes, entre « nous » et « eux »<sup>14</sup>. En effet, lorsque l'on partage entre collègues les inepties commises par nos élèves, il nous arrive de remarquer des différences liées au genre. Outre l'urine sur les murs et les vitres cassées évoquées par les élèves, ils ne cessent de nous surprendre : souillures de draps à base de matières fécales, substitution de pâte à tartiner pour la remplacer par de la matière fécale, jet de mobilier ou d'objets (tables, chaises, livres) par les fenêtres, possession et consommation de substances illicites au sein de l'internat, organisation

---

<sup>11</sup>Cet élément extrait du règlement intérieur de l'internat réfute la théorie des enquêtes selon littéralement pour les garçons. Voir les extraits du règlement en

Annexes n.3

<sup>12</sup>Les conditions ne sont pas stipulées et dépendent de l'appréciation du CPE en charge, ce qui implique qu'elles peuvent différer d'un personnel éducatif à l'autre. Cela révèle une certaine individualisation des acteurs qui animent la vie de l'internat et du lycée au quotidien.

<sup>13</sup>A noter que l'affichage n'est quasiment jamais sanctionné. Nous nous attarderons ultérieurement sur les différences de traitement qui peuvent régir au sein de l'internat.

<sup>14</sup>Au cours de l'entretien, on compte 35 occurrences du terme « nous », contre 6 occurrences de « eux ».

de tournois de sports de combat, etc. Ce type de dérogation aux règles ne peut passer inaperçu, on peut donc supposer qu'il met en exergue une certaine occupation de l'espace par les garçons, ainsi qu'une volonté d'attirer notre attention. Cette recherche d'attention mène également à une occupation de notre temps. En effet, ce type de comportement et d'action provoque une réaction en chaîne : le(s) témoin(s) de l'événement doi(ven)t d'abord remplir un rapport d'incident, qui sera par la suite transmis au CPE en charge, ce.ttes dernier.e.s devra(ont) déterminer le type punition<sup>15</sup> qui sera appliqué. Vient ensuite la mise en place de la punition, pour laquelle on prendra le temps de proposer une phase de prise de conscience chez l'élève de l'erreur qui a été commise. Une fois la punition effectuée, on apportera une attention particulière à l'élève en question, notamment en cas de récidive. Durant la réunion de service qui se tient chaque soir de 17h45 à 18h entre le ou la CPE de service et les AED en poste, les CPE informent leur équipe de tout ce qui est susceptible d'avoir un impact sur la soirée. Ainsi, lorsqu'un.e élève a récemment commis.e des entorses au règlement, on en informe les AED et leur demande parfois de « l'avoir à l'œil ». Il arrive également que l'on porte une attention particulière à un.e élève qui vit une période difficile (décès dans la famille, harcèlement moral, tentative(s) de suicide, etc.) ou qui rencontre des difficultés scolaires (résultats en chute, absentéisme, etc.). Concernant la récidive, Sylvie Ayrat (2011, p.4) affirme : « Dans le contexte scolaire, l'impact de l'étiquetage et/ou de la stigmatisation a un effet démesuré sur la subjectivité des adolescents : un élève simplement turbulent ou agité peut en arriver à adopter une attitude d'obstruction systématique et bloquer totalement la relation pédagogique et éducative ». Elle met en évidence l'identification d'un.e élève comme déviant.e, c'est-à-dire comme non-conforme aux normes en vigueur : « quand un individu est supposé avoir transgressé une norme en vigueur, il peut se faire qu'il soit perçu comme un type particulier d'individu, auquel on ne peut faire confiance pour vivre selon les normes sur lesquelles s'accorde le groupe » (Becker, 1985). Une fois identifié.e, il est probable qu'il ou elle réitère ce pour quoi il ou elle a été incriminé.e, étant donné qu'il a déjà été acté qu'il ou elle agirait ainsi, et que c'est justement par cet acte qu'il ou elle a été étiqueté.e comme individu « déviant ». Une fois cette confiance perdue, pourquoi changer ce qui a été décrété comme acquis ?

Pour les filles, « *chez nous*, ça ne serait *jamais* arrivé ». Elles marquent clairement la séparation entre les deux espaces que constituent l'internat garçon et l'internat fille, ainsi que

---

<sup>15</sup> Dans *La fabrique des garçons* (2011), Sylvie Ayrat rappelle la distinction entre punition et sanction : « Les punitions scolaires sont des mesures d'ordre intérieur : retenues, excuses, devoirs supplémentaires, exclusions de cours etc. Elles sanctionnent des manquements et perturbations mineurs au sein de la classe et de l'établissement. Elles peuvent être prononcées par les personnels de direction, d'éducation, de surveillance et d'enseignement [...]. Les sanctions disciplinaires sont une réponse aux manquements graves des élèves et lorsqu'il y a atteinte aux personnes et aux biens. Elles relèvent désormais du chef d'établissement ou du conseil de discipline. »

l'impossibilité d'envisager le même type de dégradations dans leur lieu de vie. Usuellement, les reproches faits aux filles par le personnel concernent l'utilisation de leur téléphone durant le temps d'étude, le lissage de leurs cheveux pendant ce même temps, l'insolence, etc. Plus rarement, on a affaire à la consommation de tabac dans les locaux, et ponctuellement, à des vols (écouteurs, argent, lisseurs à cheveux). Ces méfaits, contrairement à ceux commis par les garçons, sont moins visibles par le personnel, l'institution, et les co-résident.e.s. En effet, les tables, chaises retrouvées au pied de l'internat garçon ne peuvent pas passer inaperçu. Il en est de même pour les matières fécales étalées dans les douches ou l'urine retrouvée sur les murs, qui éveillent la vue ainsi que l'odorat. Ce type d'acte est inévitablement repéré par les encadrant.e.s, et peut potentiellement porter préjudice à l'ensemble du dortoir témoin de ces dégradations qui en subissent les conséquences, notamment olfactives. A l'inverse, la conséquence d'un vol ne se matérialise pas. Par ailleurs, comme mentionné dans le règlement, « l'établissement décline toute responsabilité en cas de perte ou de vol d'affaires » et se dédouane de ce fait dans ces affaires. Pour le reste, le non-respect des règles fixées durant le temps d'étude, les faits sont généralement ponctuels et ne laissent pas de traces visibles tant qu'ils ne sont pas reportés par les assistant.e.s d'éducation en charge. Par exemple, lorsqu'une fille profite de l'étude pour se faire des nattes ou pour en faire à une camarade, sa dérogation à la règle peut se voir mais disparaît dès lors qu'elle a été remarquée et/ou que l'élève a été interpellée sur le caractère insolite de ses actes. Se coiffer n'engendre pas de conséquences matérielles et n'importune pas le reste du dortoir, ce genre d'événement ponctuel n'empêche pas l'étude de se dérouler comme d'ordinaire.

A l'inverse, les garçons ont tendance à marquer physiquement leur passage, au moyen de leur corps et de leur voix : on les voit, et on les entend. Mon expérience au sein du domaine des garçons témoigne de leur occupation physique et sonore de l'internat :

Au cours d'une soirée passée à l'internat garçon pour pallier au manque d'effectif en raison d'une grève<sup>16</sup>, j'ai été ébahie par leur turbulence et le niveau sonore. Je me souviens m'être demandé comment faisaient mes collègues masculins pour supporter cela au quotidien. Des hurlements incessants, des insultes qui fusent de tous les sens, provenant de toutes les chambres en même temps. Ils parlent - crient – pour communiquer d'une chambre à l'autre. Les portes claquent, et rien ne semble pouvoir les en empêcher, malgré les reprises multiples, je ne suis pas parvenue à les canaliser. A chaque fois que l'on leur fait une réflexion concernant leur comportement, la réponse est brutale et sans appel : « Non ». L'un d'entre eux a sorti un ballon et s'apprête à shooter dedans au milieu du couloir, j'interviens : « Non, ne fais pas ça », réponse : « Si », « Non, tu ne peux pas jouer au foot ici », « Si », s'ensuit une répétition en série, qui se résume par, « Non », « Si » et finit par aboutir, il renonce.

---

<sup>16</sup>Sur ce point, il est important de remarquer que les assistantes d'éducation peuvent être amenées à surveiller les dortoirs de l'IG, mais que l'inverse n'est pas envisageable.

### *Des surveillants plus souples côté garçon ?*

Un autre constat intéressant se dégage lorsque les élèves évoquent des asymétries disciplinaires qu'elles ont pu remarquer entre les deux sexes. D'après les filles, il y aurait moins de surveillance du côté des garçons, ce qui expliquerait qu'ils manquent plus fréquemment au règlement: « Ouais, mais tu vois on dirait qu'il y a moins de surveillance. ». A ce sujet, l'une d'entre elles affirme au cours de l'entretien : « Ah, puis y a p'tetre des discriminations au niveau des surveillants, par exemple, au lycée. C'est vrai que les garçons ils ont toujours eu des surveillants très très très cool. Et c'est tout le temps comme ça et c'est vrai qu'il y a tout le temps eu une différence, pour moi, bah Julien tu vois par exemple il me disait, lui il se couche à minuit, il se faisait un peu disputer par le pion comme ça, mais c'était vraiment pas... ». Sur ce point, j'ai été marquée à deux reprises, lors de ma phase d'observation et d'un passage furtif au cours de l'année chez les garçons par une autre dérogation collective à la règle : le port des chaussures. Hautement prohibé afin de garder intacte le parquet ciré, la chasse aux chaussures fait partie du quotidien des assistant.e.s d'éducation. D'après mon expérience, si cette manie est réfutée dès le début de l'année, les résultats sont concluants : la grande majorité des élèves filles se déchaussent avant d'arriver dans le dortoir. C'est pourquoi j'ai été étonnée de voir à ces deux reprises l'intégralité des élèves porter leurs chaussures à l'intérieur d'un dortoir de l'internat garçon, sans que cela semble faire réagir le surveillant en charge lors de mon premier passage. Lorsque je l'ai interrogé, interpellée par ce manquement flagrant au règlement par l'ensemble de ses élèves, sur la raison de la présence de ces chaussures à leurs pieds, il m'a répondu, nonchalamment et avec un brin d'amertume : « Non mais ils les enlèvent une fois qu'ils sont dans leur chambre ». Je n'ai pas insisté, voyant qu'il avait en quelque sorte abandonné. Les chaussures représentent une incarnation physique et matérielle de leur rejet des règles et de l'autorité. Il existe une ligne physique à ne pas dépasser chaussé, le passage de la cordonnerie - lieu dédié au dépôt des chaussures – marquée par une affiche d'avertissement « Défense d'entrer avec vos chaussures ! »<sup>17</sup>, ligne qu'ils franchissent malgré des indications claires placardées sur le mur, leurs chaussures aux pieds. Cette ligne matériellement identifiable par une porte peut également figurer une ligne métaphorique, représentant les règles à ne pas dépasser, qu'ils décident d'enfreindre en dépit de l'avertissement, dans le but de franchir une autre ligne, le pas de leur porte de chambre, espace en leur possession, émancipé de toute matérialisation des règles.

---

<sup>17</sup>Un de mes collègues masculin m'a confié un jour que cette affiche relative à l'interdiction du port des chaussures avait été arrachée dans son dortoir juste après avoir été posée.

Les filles, communiquant avec les élèves du bâtiment situé de l'autre côté de la cour, sont au courant de ce type d'irrespect des règles parfois toléré par nos collègues masculins, et déplorent cette injustice. Elles ne semblent pas se rendre compte que le respect de ces règles de base peut leur permettre une certaine liberté. En effet, il est très rare de croiser les CPE à l'internat fille. Cette année, je n'ai vu qu'une fois une CPE dans mon dortoir<sup>18</sup>, qui venait nous présenter une CPE remplaçante. Deux de mes collègues, qui travaillent les mardis et jeudis, font le même constat. De leur côté, les garçons affirment que la CPE du mercredi soir, nous la nommerons Madame Gaïa, passe systématiquement dans les dortoirs au moment du coucher, et régulièrement sur le temps d'étude. Elle se montre intransigeante sur le respect du règlement à la lettre, et n'hésite pas à réprimander toute liberté prise par les élèves, particulièrement en ce qui concerne le respect des horaires. A 22 heures piles, extinction des feux, toutes les lumières doivent être éteintes et le dortoir doit rester silencieux. Cette rigueur lui a valu le surnom de « Gozilla », les élèves semblent craindre les représailles lorsqu'elle passe et se tiennent tranquilles en sa présence. La constance de sa venue témoigne d'après les AED d'un manque de confiance en les élèves mais également en eux<sup>19</sup>. Certains voient dans son comportement une accusation de laxisme de sa part. Il est important de noter que les surveillants masculins n'ont pas le même emploi du temps que les féminins sur le temps du soir. En effet, ils quittent leur service à 22h30, contre 22h15 pour les femmes. Pour comprendre ce qui justifie cette prolongation du temps de présence des garçons, j'ai interrogé la CPE en charge de l'internat, qui a affirmé que cette décision avait été prise il y a deux ans par le conseil pédagogique en réaction aux incidents jugés trop fréquents et de natures trop fâcheuses. Le comportement des garçons, déploré par les membres de la direction, sont-ils dû au genre des élèves, ou à la souplesse de leurs surveillants ? On remarque effectivement une différence de traitement qui s'opère entre les deux internats :

Au cours du mois de décembre, je demande à m'entretenir avec la CPE en charge de l'internat car la veille, l'une de mes élèves m'avait confié son inquiétude concernant son petit ami résident à l'IG qui risquait, je la cite, de « se faire frapper alors qu'il ne veut pas participer au tournoi ». Il s'avère que les garçons avaient mis en place depuis plusieurs semaines un tournoi de MMA (Arts Martiaux Mixtes), qui se déroulait chaque soir dans une chambre différente du dortoir, tout le monde se devait de prendre part au combat, qu'ils le

<sup>18</sup>Il s'agit de la CPE en charge le lundi soir. Chaque soir de la semaine, on change de responsable de permanence.

<sup>19</sup>Lorsque l'on se rend dans les chambres de surveillants à l'internat garçon (IG), on trouve une affiche placardée sur leur armoire (voir Annexes n.4), leur rappelant ce qu'ils doivent attendre chaque jour des élèves. Ce type de consigne permanente n'a pas été mis en place à l'IG alors qu'il aurait pu aider certaines collègues à leur arrivée, et témoigne d'un certain manque de confiance en nos collègues masculins de la part de nos supérieur.e.s qui ont ressenti le besoin de leur rappeler les tâches induites dans leur mission éducative.

veuillent ou non. Les assistants d'éducation en charge de ce dortoir étaient informés de l'existence de ce tournoi mais avaient préféré le taire. Lorsque j'évoquai ce point avec l'un d'entre eux, il me répondit que « c'était juste pour se défouler, c'était un jeu », soutenu par d'autres collègues masculins. Même explication apportée par les élèves invités à justifier leur comportement et craignant les sanctions qui pourraient s'appliquer pour avoir organisé ce tournoi ou y avoir délibérément pris part : c'était un jeu. Autre argument partagé par les surveillants responsables du dortoir et les élèves : personne n'a refusé de participer, c'est que ça n'était pas si grave. Les élèves punis n'ont pas semblé comprendre la raison de cette remontrance, tout comme leurs responsables.

Ce témoignage révèle la tolérance des surveillants qui tendent à légitimer les actes de leurs élèves et d'excuser leur comportement en prenant pour argument le non-refus des élèves de participer. Ils tendent ainsi à perpétuer les stéréotypes liés au genre en confortant les garçons dans les normes de virilité qui semblent se construire ici.

On peut en effet supposer que la participation unanime des élèves résultait d'une peur de représailles de la part de leur(s) camarade(s), l'inquiétude d'être considéré comme un lâche face à ceux qui s'y donnaient à cœur joie, et tenait par conséquent d'un souci d'intégration au groupe. Sylvie Ayral (2011, p.41-42) explique ce phénomène par « le long processus de construction identitaire » influencé par « la tendance [des parents] à renforcer le sexe dès la naissance » qui découle de la « crainte que l'enfant ne devienne homosexuel ». En réaction à cette crainte, « l'enfant rassure les parents ainsi que la communauté éducative en montrant par de nombreux signes son adhésion au modèle dominant ». La participation à ce type de tournoi, qui implique un rapport de force, semble correspondre à cette recherche d'approbation, voire de reconnaissance - par leurs camarades mais aussi de la communauté éducative, ici représentée par les assistants d'éducation, exclusivement masculins dans l'IG - de la part des élèves. Ainsi, comme le souligne Ayral, « le mode de socialisation majoritaire par la compétition désigne les « grands hommes », leaders du groupe », en opposition aux « garçons [considérés comme] moins virils, désignés comme des pédés », qui seront mis à l'écart et persécutés. Les rapports de pouvoir dont il est question ici sont théorisés par R.W Connell (2014), qui développe le concept de *masculinité hégémonique supposé garantir « la position dominante des hommes et la subordination des femmes »*. Cette masculinité est par ailleurs « toujours construite en relation avec diverses masculinités subordonnées aussi bien qu'en relation avec les femmes », et s'exerce par cela sur d'autres masculinités. Ainsi, la masculinité hégémonique

peut aussi se traduire par l'ascendance d'un groupe d'hommes sur d'autres hommes. L'exemple le plus pertinent concerne « les hommes gays [qui] sont subordonnés aux hommes hétérosexuels en termes de statut social et de prestige [...] » (Connell, 2017). Pareillement, Sylvie Ayrat (2011) observe : « l'homophobie des garçons, parce qu'elle tend à démontrer qu'ils ne sont pas homosexuels, pourrait bien rassurer tout le monde... ». C'est sans doute cette peur d'être assimilés à cette catégorie - considérée comme inférieure, théorisée comme une *masculinité subordonnée* (Connell, 2017) - et d'essuyer un rejet de la part de leurs pairs, qui a poussé l'ensemble des élèves à prendre part au combat, et de taire ainsi leur refus de se battre.

Les assistants d'éducation, n'ayant suivi aucune formation spécifique<sup>20</sup>, disposent d'une marge de définition de ce qui est ou n'est pas dangereux pour leurs élèves, pour la plupart mineurs. Les surveillants masculins font ainsi preuve de souplesse face à ce type de déviance concentrant des caractéristiques assimilées à la masculinité - compétition, rapport de force (Ayrat, 2011). Ceci met en lumière l'existence de deux systèmes normatifs distincts qui s'opèrent au sein de l'internat. En effet, Becker (1985) souligne : « une société comporte plusieurs groupes, chacun avec son propre système de normes, et les individus appartiennent simultanément à plusieurs groupes ». A l'internat, ces groupes pourraient être constitués d'un côté des garçons, de l'autre des filles, le dernier étant composé des assistant.e.s d'éducation mixtes, chaque groupe répondant à des normes qui lui sont propres, pouvant parfois entrer en contradiction. Ainsi, les assistant.e.s d'éducation se trouvent tiraillé.e.s entre les différents systèmes de normes auxquels ils ou elles appartiennent : d'un côté, celui qui régit à l'internat et qui est attribué à leur propre genre ; de l'autre, le système éducatif qui impose des normes uniformisées et homogènes, incarnées par le règlement. L'un de ces systèmes de norme, mis en place du côté masculin, se situe à l'écart du règlement de l'internat. Les surveillants présentent un modèle éducatif conciliant, par opposition au modèle d'autorité que les surveillantes peinent à appliquer. Ici, l'assistant d'éducation, qui se révèle comme « transgresseur » des normes imposées par le système éducatif, « peut estimer que ses juges », incarnés par l'ensemble du personnel éducatif, « sont étranger à son univers » (Becker, 1985, p.27), sous-entendu l'univers masculin qui implique un système normatif particulier. En résulte parfois des contradictions entre les deux systèmes normatifs.

### ***La ségrégation spatiale à l'origine de pratiques éducatives genrées ?***

◆ Tout d'abord, il faut évoquer les limites spatiales qui séparent assistant.e.s d'éducation et Conseiller.e.s Principaux d'Éducation. La superficie considérable de l'établissement implique une

---

<sup>20</sup>Personnellement, je n'ai pas été invitée à suivre quelque formation que ce soit au cours des trois années passées au sein de cet établissement.

distance relativement longue séparant les différents bâtiments<sup>21</sup>, chacun ayant un rôle différent sur le temps du soir à l'internat. La communication se fait donc majoritairement par téléphone, entre les différents acteurs éducatifs qui interviennent au cours de ce créneau particulier. Après l'appel de 18h, l'ensemble des AED déposent un relevé d'absence dans un lieu commun - la bibliothèque du pôle internat pour les filles - qui sera collecté par une surveillante assignée à cette tâche, qui descendra à l'externat les transmettre au bureau de la vie scolaire en charge de l'internat. L'AED de service à l'externat joint ensuite les parents des élèves absents, puis nous contacte après le deuxième appel par téléphone, pour mettre à jour les absences/retards. Pour le dernier appel au moment du coucher, aucune communication n'est établie entre les AED et le bureau de la vie scolaire. Si un élève manque à l'appel, il faut contacter le ou la CPE en charge, qui loge à l'internat garçon<sup>22</sup>, de l'autre côté du lycée. Il en est de même pour les obstacles qu'il nous arrive de rencontrer au cours de notre service. Encore faut-il parvenir à joindre nos supérieur.e.s, et que ces dernier.e.s jugent l'incident assez grave pour qu'ils acceptent de se déplacer. L'une de nos CPE est connue pour refuser systématiquement de se déranger, prétextant généralement que cela peut attendre. Face à ce type de refus, on se retrouve fréquemment contraint.e.s de chercher de l'aide au plus près et le plus rapidement possible, généralement auprès du/de la collègue qui s'occupe du dortoir d'à-côté, afin de ne pas laisser nos élèves sans surveillance.

Cette tendance à reporter le problème à plus tard a un impact sur le comportement des élèves qui ont conscience de notre incapacité à communiquer avec nos supérieur.e.s. Aussi autoritaires qu'ils puissent être quand ils ou elles sont sur les lieux, leur présence est inévitablement éphémère. Dans l'exemple évoqué précédemment, on peut remarquer que la peur inspirée par Madame Gaïa est momentanée. Ils sont conscients du fait qu'elle reporte les incidents observés le soir et les transmet le lendemain au collègue en charge du niveau en question<sup>23</sup>, ou au CPE en charge de l'internat en cas d'incident grave. Pour assurer une unanimité pédagogique et un traitement égalitaire, il faudrait que la communication entre CPE soit constante et homogène, tandis que l'absence de communication offre une marche de manœuvre aux élèves ainsi qu'aux assistant.e.s d'éducation.

Un soir de décembre, je rencontre des difficultés face à une élève fraîchement arrivée dans mon dortoir.

Une élève refuse à plusieurs reprises de se mettre au travail durant le temps de l'étude. Il se trouve que pour la première fois de l'année, une CPE se rend dans mon dortoir (pour me présenter une CPE remplaçante). Je profite donc de sa présence pour lui faire part du comportement de cette élève. Elle se rend dans sa chambre, lui explique que les règles sont les mêmes pour tous, l'élève commence à

<sup>21</sup>Lorsque j'évoque le temps de midi-deux avec une enquêtée, elle me répond « Non, j'y vais pas, c'est trop loin ».

<sup>22</sup>On peut se demander si c'est cette proximité spatiale qui pousse les CPE à se montrer plus présents au sein de l'IG.

<sup>23</sup> Chaque CPE est en charge d'un niveau (Seconde, Première, Terminale, Post-bacs). Madame Gaïa étant en charge des post-bacs, il est peu probable qu'ils aient affaire à elle en journée.

pleurer. La CPE lui rappelle que notre rôle est de les accompagner et d'essayer de comprendre leurs potentiels blocages (affectifs, scolaires etc.), puis quitte le dortoir. C'est alors que j'entends Agathe se confier à sa camarade de chambre : « Pis l'autre cassos qui appelle la CPE là... ». J'informe donc la CPE que l'élève vient de me manquer de respect. « On ne pourra rien en faire ce soir, vu son état la punir maintenant ne serait pas constructif, mais portez bien attention à son comportement les semaines à venir ». Incident classé sans suite, donc. L'élève qui s'est montrée insolente et insultante est restée impunie malgré le rapport d'incident que la CPE en charge de son bureau m'a demandé de remplir afin de la convoquer dans son bureau, convocation qui n'est jamais arrivée. En résulte un sentiment d'incompréhension et de désillusion quant au soutien apporté par nos responsables.

Ici, on constate un manque de communication manifeste entre les différent.e.s conseiller.e.s d'éducation. Trois d'entre elles ont été mises au courant des événements, aucune n'a véritablement agit.

◆ On note également une inégalité flagrante de traitement des élèves d'une CPE à l'autre. Madame Gaïa, évoquée plus haut, se montre intransigeante sur le respect du règlement et aurait probablement agit différemment face à ce type de comportement. N'hésitant pas à mettre en retenue tout élève ne respectant pas le règlement, pour quelque degré de gravité que ce soit - elle punit aussi bien pour une lumière allumée que pour des propos insolent – elle aurait sans aucun doute réprimandé sévèrement l'insubordination de cette élève. De son côté, la CPE en charge ce soir-là a pris la décision de ne pas réagir. On peut se demander si son jugement n'a pas été altéré par des stéréotypes de genre qui voudraient que l'on protège les filles, considérées plus sensibles que les garçons. Arthur Vuattoux (2014) développe le concept de filtre de disparition concernant la disparition des adolescentes dans la chaîne pénale. Filtre qui « renvoie notamment à l'usage différentiel des procédures d'abandon de poursuite, de classement ou de relaxe, ainsi qu'à la non-transmission des procédures au Parquet lorsqu'il s'agit d'adolescentes ». (Vuattoux, 2014, p.4). Il évoque ainsi « la nécessité pour l'institution de « protéger » les filles lorsqu'il s'agit de « mettre un coup d'arrêt » plus ferme aux déviances des garçons ». Cette tendance à préserver les filles se retrouve dans l'attitude des deux CPE qui n'ont pas donné suite à cet incident. A l'inverse, la rigidité dont Mme Gaïa fait preuve quand elle se trouve à l'IG confirme une disposition à « serrer la vis » des garçons.

◆ Par ailleurs, l'absence de communication entre les différents acteurs éducatifs s'observe également entre les membres du personnel qui agissent au quotidien au sein de l'internat, notamment entre les agents d'entretien et les assistant.e.s d'éducation. On peut d'abord évoquer la spirale qui s'installe entre les agents d'entretien, les élèves et les assistant.e.s d'éducation, et qui provoque un effet « domino ». Si les filles n'enlèvent pas leurs chaussures, cela va contrarier les agents, qui vont

nous chercher dans les dortoirs pour nous interpeller sur ce point, ce qui nous force à poursuivre les élèves pour les contraindre à retirer leurs chaussures. En effet, j'ai noté la tendance des filles à omettre cette règle, sur le temps de midi notamment. Le soir, il est très rare de devoir reprendre les filles sur le port des chaussures, on peut compter sur les doigts d'une main le nombre de cas rencontrés cette année au sein de mon dortoir. En revanche, j'ai noté le 28 janvier 2020 neuf paires de chaussures aux pieds d'élèves avant treize heures, l'internat ouvrant ses portes à 12h45<sup>24</sup>. On peut expliquer ce phénomène récurrent par deux raisons.

La première réside dans le temps limité octroyé aux élèves à l'internat entre midi et deux. Cette année, un nouveau système a été mis en place, ne laissant que trente minutes, contre deux heures dans le passé, aux élèves pour se rendre au dortoir. Cette nouvelle disposition contrarie les habitudes des élèves, décision qu'ils et elles remettent en question depuis son instauration. La dérogation aux règles durant cette période particulière apparaît comme une forme de résistance face à ce qu'ils et elles considèrent comme un préjudice. L'internat étant leur lieu de vie, son libre accès leur semble acquis. La nouveauté paraît plus déroutante pour les ancien.ne.s qui n'ont pas eu l'habitude de ces bornes temporelles et doivent se familiariser tardivement avec ce système.

La seconde explication se résume par le jeu du chat et de la souris, auquel on se prête avec les élèves. Si on ne les voit pas, on ne peut les punir. Ainsi, d'après les observations menées à l'internat fille, les élèves peuvent prendre le risque de porter leurs chaussures tant que l'on ne les voit pas. Elles savent que notre travail consiste le midi à faire des rondes dans l'internat. Si nous ne sommes pas dans le couloir au moment où elles rentrent dans le dortoir et qu'elles parviennent à la chambre sans être surprises, elles ont gagné – environ 30 secondes, le temps de retirer leurs chaussures, du temps et le plaisir de détourner en quelque sorte le système à leur avantage. Elles en oublient parfois la présence des agents, en poste entre midi et deux, certaines ayant à cœur ce point du règlement étant donné qu'elles sont responsables de l'entretien des sols. Ces dernières admettent se sentir parfois impuissantes dans la mesure où elles n'ont pas le droit de punir les élèves. Leur seule arme de répression : la fermeture des chambres jugées trop désordonnées. Arme dont certaines usent régulièrement à l'IF.

Je découvre cette fois une chambre fermée pour cause de désordre, des cheveux ayant été retrouvés aux quatre coins de la pièce. Non pas des cheveux qui auraient été coupés, mais des cheveux semés en raison de la saison, manifestation sur laquelle les élèves n'ont aucune emprise. Or, leur agent d'entretien souligne

---

<sup>24</sup>A noter que les horaires évoqués dans le règlement intérieur de l'internat proposé en

le caractère répugnant de ce phénomène devant deux élèves qui lui expliquent qu'elles ne peuvent pas lutter contre la perte de cheveux. J'appuie leur propos en ajoutant que je perds moi-même beaucoup de cheveux en cette période, ce à quoi elle répond en s'adressant aux élèves : « Ah ben voilà, regardez votre surveillante, je vois bien l'intérêt d'avoir des cheveux longs si c'est pour les attacher ». Embarras face à l'impertinence des propos tenus à mon égard.

Ici, on ressent le malaise évoqué plus haut qui peut se faire ressentir entre les agents et les assistant.e.s d'éducation. Encore une fois, elle évoque une problématique typiquement féminine. En effet, on évoque d'autres types de problème d'hygiène chez les garçons que la présence de serviettes hygiéniques ouvertes dans les poubelles et la dispersion de longs cheveux (plus rare chez les garçons).

Extrait d'un entretien effectué avec trois élèves de Première. Ici, la question était de savoir ce que ne font pas les garçons, qu'elles, font.

Louise: Ranger leur chambre, une fille quand sa chambre c'est le bordel c'est tout de suite "une porcherie", un garçon il range pas... Bah il a pas le temps, mais attends, il doit aller au foot...

Elea: Puis un garçon il met plus de bazar plus facilement, puis dans les pubs c'est la chambre de garçon que tu vois !

Louise (en même temps): Une fille qui a une chambre dégueulasse... mais eux ils vont jamais avoir de remarques.

Elea: Moi je vois Tim, franchement je suis là, mais c'est pas possible quoi. Et nous y'a quatre chaussures par terre la femme de ménage, mais, elle fait une crise là au milieu c'est pas possible.

Louise: Ouais je me demande si elles ferment les chambres des garçons.

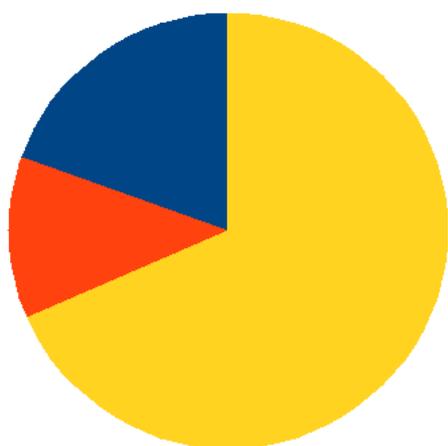
Elea: Ah, non, ah non. Mais vraiment, Tim s'est jamais fait fermer sa chambre, et pourtant le bazar que c'est

Les élèves soulèvent une différence de traitement de la part du personnel d'entretien en fonction du sexe. Le terme « porcherie » est en effet fréquemment employé par le personnel d'entretien pour décrire les chambres des filles. Leur témoignage « Et nous y'a quatre chaussures par terre, la femme de ménage, mais, elle fait une crise cardiaque là au milieu [...] » se vérifie malgré leur tendance à exagérer quelque peu cet aspect arbitraire de la vie en communauté du côté des garçons. Un collègue interrogé à ce propos atteste que les fermetures de chambres à l'IG sont très rares. Cette décision, exceptionnelle, est généralement prise non pas par les femmes d'entretien, mais par un agent technique connu pour intimider les élèves par sa carrure et sa grosse voix, deux manifestations de la « masculinité dominante ». Il évoque un midi-deux durant lequel l'agent a fait le tour de l'internat pour prendre à part chaque chambre de chaque dortoir après qu'un élève ait

déféqué dans les douches<sup>25</sup> et les menacer. Il me confie aussi que cet agent inspire davantage le respect aux élèves que Madame Gaïa, son autorité étant appréciée par les élèves contrairement à celle de la CPE. Il évoque avec le sourire la réaction de certains élèves lors de son passage « Oui monsieur, on fera plus ça monsieur, merci monsieur », en opposition avec le silence qui règne lors des passages de Madame Gaïa. La différence de traitement faite en fonction du sexe ne semble pas être à sens unique : elle s'observe de la part du personnel éducatif sur les élèves, mais également des élèves sur le personnel.

### ***La vie d'interne : un quotidien fragmenté***

Durant l'entretien, lorsque l'on a évoqué avec mes élèves de Première la mixité à l'internat, l'une d'elle a évoqué le manque de temps libre qui les empêche de rejoindre les garçons le soir : « Mais tu vois, le soir, si on veut voir nos potes qui sont garçons ben on doit aller à la cafet, pis c'est loin quoi, on n'a pas le temps ». Elle exprime les limites spatiales et temporelles qui représenteraient un frein à la mixité à l'internat. En effet, les élèves internes sont conditionné.e.s par un emploi du temps strict imposé par le lycée et détaillé dans le règlement intérieur de l'internat.



Répartition du temps de la journée-type d'un interne (hors mercredi, soirée dépourvue d'étude) :

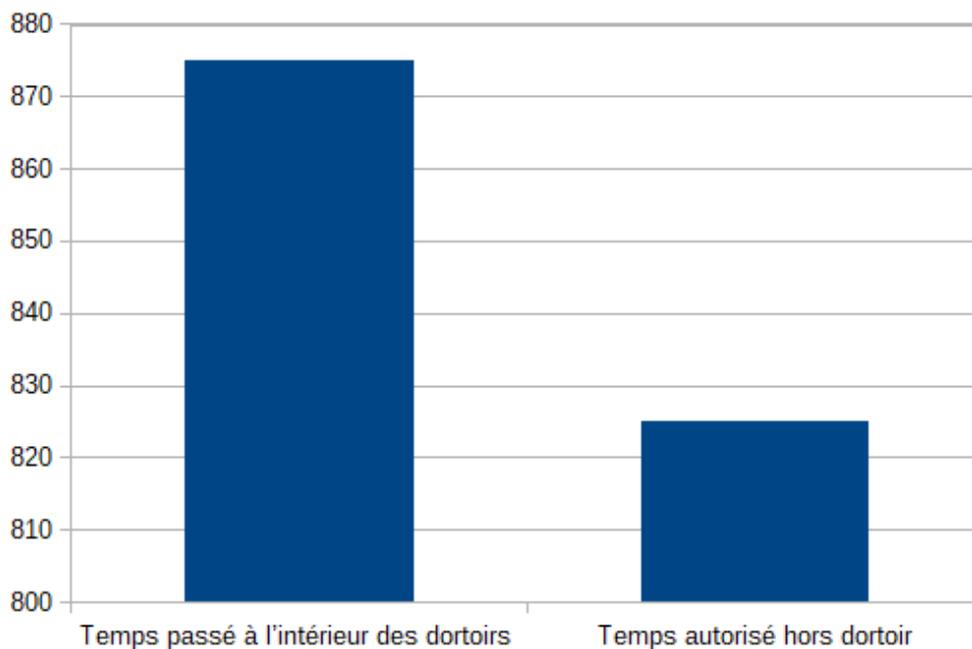
Ici, on remarque que le temps d'accès à l'internat durant la journée, soit entre 7 heures (heure du lever pour tous) et 18 heures (premier appel), est limité. Les élèves doivent en effet quitter les lieux à 7h45 et ne sont autorisé.e.s à accéder à l'internat seulement 30minutes entre midi et deux.

- Temps d'accès à la restauration
- Temps d'accès à l'internat
- Temps d'accès à l'externat

En ce qui concerne le temps du soir, il est réparti entre l'ouverture de l'internat à 18 heures, l'accès à la restauration qui s'effectue entre 18h10 et 18h55 ; un temps libre est accordé de 18h55 à 19h25 durant lequel les élèves peuvent circuler librement - uniquement dans l'enceinte de

<sup>25</sup>J'ai moi-même été exaspérée de trouver de la matière fécale dans l'intégralité des toilettes au cours de la soirée passée au sein de l'IG, événement beaucoup plus rare à l'IF.

l'établissement, le retour dans les dortoirs est obligatoire à partir de 19h25. Ils ou elles ne pourront quitter ces derniers avant le lendemain matin, exception faite pour les élèves de Seconde pour qui le temps d'étude se passe en salle au rez-de-chaussée de l'internat, ainsi que pour les élèves participant à des activités le mercredi soir de 20h à 21h30 - les aller-retours entre les dortoirs et les lieux d'activité, salle TV et cafétéria étant encadrés par la présence obligatoire d'un.e surveillant.e -. Cette organisation clairement définie limite considérablement les possibilités pour les internes de sexe opposé de se retrouver en dehors du restaurant scolaire auquel ils et elles ont tous accès en même temps, comme le montre le diagramme suivant :



Représentation du temps passé à l'intérieur des dortoirs, en opposition au temps octroyé à l'extérieur des dortoirs (en minutes) sur une semaine. Les données hebdomadaires permettent d'avoir une vue d'ensemble et d'intégrer à la fois les temps d'étude tous les jours de la semaine de 20h à 21h30, sauf le mercredi) et les temps libres (accès à la restauration, plage de détente le mercredi soir de 20h à 21h30)

**« La mixité dans les dortoirs n'est pas autorisée »**

Cet article issu du règlement de l'internat est clair. Il existe une délimitation spatiale de la zone autorisée au sexe opposé, le rez-de-chaussée, et celle qui lui est interdite, dans les étages. Les escaliers constituent le passage d'une zone à l'autre mais également une limite à ne pas dépasser. La porte du dortoir marque l'entrée d'une sphère inaccessible au sexe opposé, non seulement dans son acception littérale, spatiale, mais également au sens figuré « Étendue d'action, d'autorité, d'influence de quelqu'un » (Dictionnaire Le Robert).

◆ Lorsque l'éventualité qu'un assistant d'éducation masculin les surveille à l'internat est évoquée avec les enquêtées, leur réaction est mitigée. L'une l'a immédiatement envisagé comme un état permanent, et a déclaré « Je trouve pas que c'est une bonne idée parce que y a certains sujets sur

lesquels je n'oserais pas parler avec lui, par exemple les règles, ou justement les problèmes de cœur, ces choses que je préférerais confier à une fille plutôt ». Ce discours révèle son indisposition à l'idée de laisser un homme entrer dans son quotidien. Elle émet en effet des réserves à l'idée de partager avec lui un univers qu'elle considère comme féminin - les menstruations et les histoires de cœur - univers de ce fait réservé aux femmes, qui témoignent d'une distance prise avec le sexe opposé, envisagé comme inapte à comprendre ce monde à part.

Deux autres se sont montrées plus réceptives à l'idée, en axant leur position sur leur rapport au corps, Elea déclare : « Moi ça ne me dérange pas tant qu'il fait attention comme les surveillantes à respecter notre intimité ». De son côté, Justine affirme : « Exceptionnellement non, ça ne m'aurait pas dérangé, mais c'est vrai qu'à la longue. Vous voyez moi j'ai Sarah comme pionne, donc, vraiment, voilà quoi, je m'en fous je me trimballe en culotte, en soutif, je m'en fous, mais c'est vrai qu'avec un garçon, ouais, non, y a plus de blocages quoi. ». Leurs réserves concernent la pudeur, la préservation de leur intimité. Elles semblent les deux envisager la possibilité d'accueillir un surveillant masculin à l'IG, à condition que ce dernier respecte leur intimité. L'intime, « évoquant le retrait, évoque en même temps le retour vers soi ou vers un cercle de proches, l'individuel, la conscience et la découverte du moi ». (Serfaty-Garzon, 2003). On va au-delà de la simple notion corporelle de l'intime. La recherche d'intimité tend vers une préservation de l'ensemble de l'espace que l'on accepte de partager avec les personnes qui nous sont proches. A l'internat, on limite à la chambre l'aspect spatiale de l'intime, le reste relevant des communs. Dans le témoignage de Justine, on remarque l'appropriation de l'ensemble du dortoir comme relevant de l'intime, les couloirs et la présence d'une surveillante comprise, espace qu'elle ne semble pas vouloir partager avec une personne du sexe opposé. Il est intéressant de noter que cette élève marque une distinction entre les sexes, contrairement à Elea qui attend de la part des deux sexes le même respect de leur intimité - incluant l'aspect corporel et spatial - dans cette zone particulière que représente un dortoir de filles.

Les filles ne semblent dans l'ensemble pas empruntées à laisser un adulte de sexe masculin franchir la limite de leur intimité, sauf exception. Il semble important de rappeler qu'un.e assistant.e d'éducation agit en tant qu'acteur de l'Éducation Nationale et devrait incarner les valeurs que cette dernière prône, dont le traitement égalitaire des sexes, et devrait de ce fait être considéré.e comme apte à surveiller un groupe d'élèves, qu'il soit composé de filles comme de garçons. L'idée reçue que les hommes ne sont pas capables de se contrôler et représenteraient donc une menace potentielle s'ils se retrouvent entourés de filles - mêmes mineures - semble ancrée dans les représentations, non seulement des élèves, mais également du personnel d'éducation. C'est sans doute la raison pour

laquelle il a clairement été établi dans notre établissement qu'une femme pouvait surveiller un dortoir de garçons, mais pas l'inverse. Ceci met en évidence un autre préjugé qui voudrait que les femmes, contrairement aux hommes, soient capables de réprimer leurs pulsions. Ce manque de confiance accordé aux membres masculins de la communauté éducative ne fait que perpétuer les stéréotypes liés au genre et contrecarre les valeurs inhérentes au système éducatif actuel. Cela peut en partie expliquer les réserves émises par les filles concernant leurs encadrants, mais qu'en est-il de leur pair ? Accepteraient-elles plus volontiers la présence de leurs camarades masculins ?

◆ Face à cette question, la même réaction mitigée :

Lors de l'entretien mené avec les élèves de Première, l'une d'elle évoque le caractère absurde de l'internat non mixte, ce qui les amène à donner leur point de vue sur cette hypothèse.

Louise: Oui, la question l'année dernière, c'était que les filles elles ne comprenaient plus pourquoi il y avait un internat fille et un internat garçon, parce que pour elles c'était pour pas que les gens aient des relations sexuelles, elles disaient "ben oui mais maintenant, comme y a les homosexuels, c'est un nouveau truc (rires), pourquoi c'est séparé maintenant?"

Laurette: Non mais à ce compte-là tu fais un internat hétéro, un internat homo, si tu pars dans cette idée là...

Moi: Et les internats mixtes?

Louise: Franchement, moi je pense pas que je serais totalement contre. P'têtre pas dans les chambres. On<sup>26</sup> est pour, mais dans la pratique je pense pas que ça se passerait bien.

Elea: Moi, dans l'idée, pour, dans la pratique, s'ils arrêtent leurs dégradations, pourquoi pas.

Louise: Ben le problème c'est le passage de ta chambre à la douche, le reste, pour!

Laurette: Moi, je suis un peu contre pour ça, parce que je sais que je serais hyper gênée...Je suis hyper pudique, je me vois pas traverser un couloir avec p'têtre trois gars qui vont passer comme ça alors que j'ai juste ma serviette

Louise: Eux, ils se filment tout le temps à poil, moi j'aimerais pas qu'ils me filment à poil.

Elea: C'est vrai qu'ils ouvrent les rideaux eux, ils ouvrent les rideaux, ils se filment à poil, j'aimerais pas trop...

Laurette : Je trouve pas que c'est une bonne idée, on a déjà la chance de voir des garçons à la cantine par exemple, à la cafet, à l'intérieur du lycée etc. Donc je pense que le soir à l'internat c'est cool de se retrouver juste entre filles, loin des histoires d'amour etc.

Elea : Moi, je pense que ça impliquerait un changement de mentalité, une ouverture, une compréhension de la part des élèves. L'internat est un lieu où on échange et je pense que la séparation filles garçons s'estomperait, et pour moi c'est une bonne chose.

D'abord, on remarque que le débat qui s'opère sur l'internat mixte est issu d'une réflexion sur la pertinence de ce type de ségrégation genrée étant donné que « c'était pour pas que les gens aient des relations sexuelles [...] mais maintenant, comme y a les homosexuels, [...] pourquoi c'est séparé

<sup>26</sup> Utilisation du pronom impersonnel « on », « on est pour » plutôt que du pronom personnel « je ». On représente un ensemble, les filles en général et/ou ce groupe en particulier, à qui elle sert de porte-parole. On note également la distinction qui s'opère au cours de cet extrait entre « on » en opposition à « moi », qui révèle le caractère strictement personnel du message délivré.

maintenant ? ». D'après le témoignage d'autres élèves dont Laurette fait part, l'intérêt de l'hétérogénéité de l'internat relève de la prévention des relations sexuelles au sein du lycée, et perd de sa pertinence étant donné la présence en son sein d'élèves homosexuels. Elle semble omettre le fait que malgré la non-mixité de l'internat, les élèves entretiennent des relations sexuelles en son sein. Le fait de séparer spatialement les élèves de sexe opposé n'assure en rien l'inexistence de ces relations, il permet simplement d'en limiter les possibilités et de ne pas en être tenu pour responsable quand elles se produisent. Afin de ne pas franchir la limite autorisée au sexe opposé, dans un souci de ne pas enfreindre les règles, les élèves usent de stratégies pour outrepasser le cadre qui leur est imposé. Ainsi, il existe des lieux de prédilection où les internes se retrouvent pour avoir des relations sexuelles. C'est le cas notamment des toilettes du rez-de-chaussée de l'internat, en témoigne Justine : « Et puis un coup, j'ai vu un couple sortir des toilettes, ils étaient tout gênés. Bon, après ils font ce qu'ils veulent, hein, moi je m'en fous ». J'ai moi-même déjà surpris un couple d'internes en plein ébat. L'interdiction d'avoir des rapports sexuels ne figurant pas dans le règlement de l'internat, c'est à l'assistant.e d'éducation qui surprend les faits d'agir selon ce qu'il ou elle considère comme juste. En ce qui me concerne, je trouve regrettable que les premières expériences sexuelles de ces internes aient lieu dans des espaces aussi morbides que des toilettes de lycée. C'est pourquoi j'ai personnellement pris la décision de ne pas incriminer les élèves qui se risquaient à ce genre de pratique. Lorsque je me suis retrouvée confrontée à ce cas, j'ai adopté la démarche suivante : témoigner de ma présence, les prévenir des risques encourus s'ils se faisaient démasquer, et leur laisser un laps court de temps pour sortir des toilettes et rejoindre leurs dortoirs respectifs. M'assurant de l'intégrité physique des deux membres impliqué.e.s et du respect du consentement mutuel - dans la mesure du possible - j'ai préféré taire l'identité des élèves en question, tout en soulignant cette réalité lorsque la question était évoquée avec d'autres personnels d'éducation.

Ici, l'idée que la zone intime par excellence est la chambre « P'tetre pas dans les chambres. [...] le problème c'est le passage de ta chambre à la douche, le reste, pour » est confirmée. Espace que deux d'entre elles ne semblent pas envisager comme potentielle zone mixte, principalement dans un souci de pudeur. Elles évoquent également la manie des garçons à « se film[er] tout le temps à poil », comme un frein à leur admission, ce qui constituerait une violation certaine de leur intimité. On pourrait arguer que les garçons modifieraient probablement certaines de leurs habitudes s'ils étaient intégrés à un groupe de filles. Elles ne semblent pas considérer l'éventualité que les garçons pourraient eux aussi se montrer pudiques face à elles, et que la mixité aurait potentiellement un impact sur la représentation que tou.te.s se font de l'intimité corporelle et de l'importance de sa préservation.

On peut également souligner la notion de « chance » évoquée par Laurette concernant la mixité des sexes « on a déjà la chance de voir des garçons à la cantine par exemple, à la cafet, à l'intérieur du lycée etc. ». Comme si l'autorisation de fréquenter des garçons dans ces espaces particuliers, sur des plages horaires limitées, constituait un privilège octroyé par le lycée. Dans son intervention, c'est finalement le fait de « se retrouver juste entre filles » qui semble représenter une chance pour elle, une sorte d'échappatoire, qui rend « cool [le fait] de se retrouver juste entre filles, loin des histoires d'amour etc. ». L'ensemble de l'intervention de Laurette à la fin de l'extrait remet en question la peur d'être vue - en serviette – prétextée au début du débat comme seul argument qui expliquerait son refus. Elle semble en effet refuser à la fois le dévoilement de ses parties intimes, mais également l'accès à son intimité au sens large: le fait d'être enfermées entre filles empêche les garçons d'agir sur leur quotidien.

Deux élèves se sont montrées moins réfractaires, l'une nettement plus réceptive à l'idée que les trois autres. Justine d'abord, qui a répondu à la même question par « Ouais, non, c'est vrai que, moi j'aime bien être avec des garçons. Ouais, non, ça pourrait être une bonne idée l'internat mixte. Mais bon après faudra bien mettre des bonnes règles en place, faudra bien faire attention quand même à certaines choses ». Dans son discours, on note tout de même une pointe d'hésitation par la répétition de « Ouais, non ». Cette hésitation est accentuée par l'utilisation du conditionnel « ça pourrait être une bonne idée », auquel elle ajoute la nécessité de poser des conditions, des règles, « de bonnes règles ». Elle tait la nature de ces règles, mais le ton de sa voix indique une réserve qui pourrait elle aussi être liée au respect de leur intimité. Par ailleurs, on note l'argument utilisé pour justifier son accord à l'idée d'être mélangée aux garçons « moi j'aime bien les garçons ». Cette tournure induit le caractère singulier de son opinion, souligné par l'utilisation de « moi », en opposition avec « les autres », comme si elle partait du principe que d'autres filles pourraient être bloquée par un tel projet.

De son côté, Elea, la plus ouverte à cette éventualité, souligne le « changement de mentalité » qui pourrait découler de ce type d'initiative. Elle semble appréhender de façon négative « la séparation filles garçons » qui régit à l'internat, lieu supposé d'« échange », et évoque « une ouverture, une compréhension de la part des élèves », qui constituerait pour elle « une bonne chose ». Dans cette intervention, on remarque une volonté d'ouvrir les portes, de réduire les limites spatiales imposées aux garçons afin qu'ils puissent évoluer tou.te.s ensemble au sein de ce lieu de vie. Faire tomber les barrières entre les deux sexes pourrait permettre une nouvelle appréhension du

sexe opposé par l'un et l'autre des sexes, une nouvelle configuration du vivre ensemble qui apparaît comme bénéfique. En effet, le rôle de l'école est de former les élèves, adultes en devenir, au vivre ensemble, au respect des membres de la communauté éducative, tout sexe confondu. Communauté éducative qui laissera sa place une fois le parcours dans le supérieur achevé à l'ensemble de la société, au sein de laquelle la cohabitation sera inévitablement mixte.

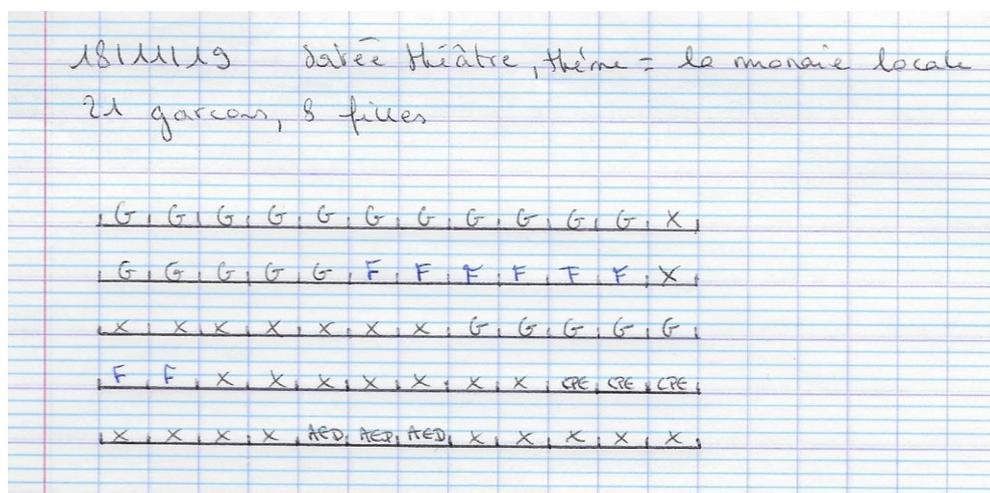
### ***Qu'en est-il de la mixité en dehors des dortoirs ?***

Dans *Mixité dans les activités de loisir. La question du genre dans le champ de l'animation*, Yves Raibaud (2011) affirme : « L'égalité filles/garçons s'avère inexistante dans les activités d'animation, pour trois raisons : « Les choix » des filles et des garçons vers des activités conformes à leur genre ; les attentes du personnel d'encadrement hommes et femmes, qui tendent à reproduire des stéréotypes ancrés dans leur propre socialisation ; l'offre de loisirs et sportive en elle-même qui apparaît comme fortement hiérarchisée. ».

Les observations menées ont dégagé une mixité quasiment inexistante à l'internat sur le temps du soir, mais remettent tout de même partiellement en cause les affirmations de cet auteur. On se concentre ici sur le mercredi soir, période durant laquelle les internes sont exempté.e.s d'étude et sont donc libres d'occuper la plage horaire 20h-21h30 comme ils ou elles l'entendent. On aurait pu s'attendre à ce que les élèves profitent de ces temps libres relativement rares pour se mélanger lors des activités mises en place par le lycée. Se tient donc tous les mercredis soirs une séance de projection de film à la salle TV de l'internat fille, et un club de jeux de société se tient à la cafétéria. D'autres événements sont ponctuellement organisés, tels que des soirées théâtre, la présence d'intervenant.e.s proposant des débats de société, des soirées karaoké, etc.

On peut d'abord signifier que contrairement à ce qui est évoqué dans l'article d'Yves Raibaud (2011), l'offre proposée par cet établissement ne présente aucune hiérarchisation, chaque activité étant également proposée aux élèves. Toutes les activités ne semblent pourtant pas rencontrer le même succès en fonction du sexe. En effet, ma collègue de dortoir de l'année passée qui animait la soirée jeux du mercredi soir regrettait de constater un public uniquement composé de garçons, aucune fille n'ayant participé à ces soirées sur l'intégralité de l'année. A l'inverse, ma collègue actuelle a proposé cette année une soirée karaoké qui n'a attiré que des filles. Ce constat tend à croire qu'il existerait des activités de prédilection pour l'un et l'autre des sexes. Cependant, il est important

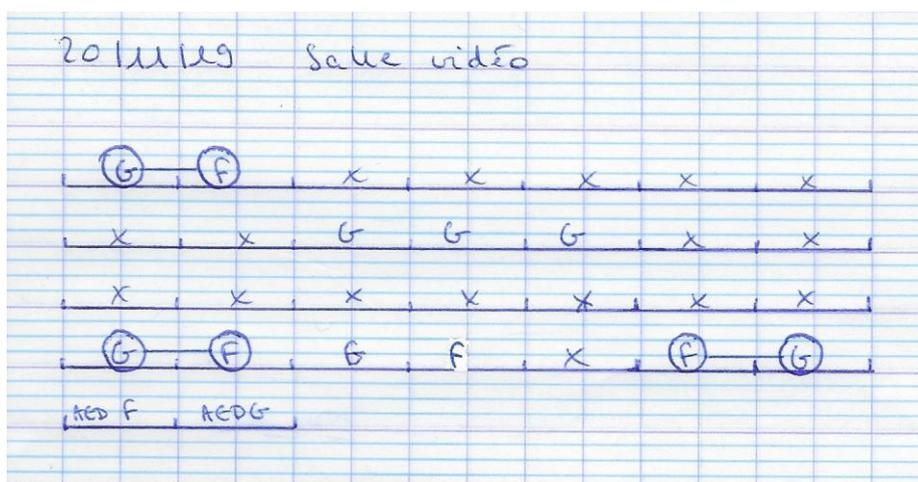
de notifier que, comme évoqué dans l'article, « les attentes du personnel encadrant hommes et femmes [...] tendent à reproduire des stéréotypes ancrés dans leur propre socialisation ». Ainsi, ma collègue Chloé s'est investie dans la mise en place de cette soirée, qu'elle espérait la plus animée possible, en passant la présenter dans les chambres de chaque dortoir de l'internat fille, occultant complètement les garçons, ce qui explique partiellement leur absence. On peut également conjecturer le manque d'enthousiasme des collègues masculins lorsqu'ils ont présenté cette activité à leurs élèves. En effet, la réception de l'information diffère en fonction de l'entrain exprimé par les surveillant.e.s au moment de l'énoncer. L'exemple d'une soirée théâtre semble illustrer cette idée. Le lundi 18 novembre 2020, le lycée a proposé la représentation d'une pièce de théâtre sur le thème de la monnaie locale qui a rencontré, contre toute attente, un franc succès du côté des garçons qui étaient 21 à y assister, contre 8 filles. Cette symétrie peut s'expliquer par la manière dont les surveillants ont présenté cette activité aux élèves. L'ensemble des AED s'était en effet mis d'accord pour l'introduire de la façon suivante : « est-ce que vous préférez faire étude ou aller au théâtre ? ». Poser cette question revient à les inciter à y prendre part. Les garçons se sont montrés plus réceptifs à l'idée d'échapper à l'étude que les filles, préférant en majorité rester au dortoir en raison des examens blancs qui devaient se tenir au cours de la semaine.



Le schéma de la répartition des élèves dans l'amphithéâtre témoigne d'une ségrégation spatiale flagrante sur l'un des rares temps où la mixité est observée à l'internat. Il est important de noter que le garçon et la fille assis l'un à côté de l'autre sont en couple. Leur relation amoureuse permet un lien, même limité, entre les garçons et les filles de cette rangée. Elle semble également être l'unique raison de ce rapprochement spatial, les autres groupes présents étant exclusivement

composés d'élèves de même sexe. On pourra également noter la présence strictement féminine des encadrants, les trois CPE présentes ce soir-là étaient des femmes, ainsi que les trois AED qui se sont portées volontaires<sup>27</sup>.

La répartition spatiale lors du club cinéma du mercredi soir fait émerger le même constat : une ségrégation consentie et omniprésente.



Observations menées dans la salle TV mercredi 20 novembre 2019, soit deux jours après la représentation de la pièce de théâtre à l'amphithéâtre. On note la présence de 11 élèves au club cinéma, dont 7 garçons et 4 filles.

G = garçon ; F = fille. Les élèves entouré.e.s sont en couple.

Le club vidéo constitue le lieu de prédilections des couples d'internes qui peuvent s'y retrouver pour partager un moment à deux, dans un cadre plus ou moins intime, la lumière éteinte et les encadrant.e.s se plaçant généralement dans le fond de la salle. Ici encore, filles et garçons restent entre eux, exception faite pour les couples, qui font encore une fois le lien entre les deux sexes au dernier rang. Cela rejoint l'article de Florence Maillachon (2003), qui évoque le fait que les adolescent.e.s envisagent généralement une relation amoureuse avec une personne étrangère à leur bande d'amis habituelle, ce qui permet un élargissement du réseau social lorsque la rencontre s'effectue avec le cercle de l'autre. C'est ce que l'on observe au dernier rang, une fille étant positionnée entre son petit ami et le meilleur ami de ce dernier, elle même accompagnée d'une camarade de dortoir qui se trouve assise à côté du dit meilleur ami. On peut tout de même souligner les limites d'échange imposées par ce cadre particulier : les élèves sont tou.t.es tourné.e.s vers un écran et son prié.e.s de rester silencieux le temps de la séance, directement après laquelle ils et elles sont raccompagné.e.s à leurs dortoirs respectifs. Nouer des liens s'avère compliqué dans ces circonstances.

<sup>27</sup>A noter l'impossibilité pour certains AED garçons en raison des effectifs de quitter leur dortoir pour se joindre à cette soirée.

De ces observations découlent un constat manifeste : les élèves, malgré la possibilité qui leur est donnée de se mélanger sur ces créneaux particuliers - outre le caractère singulier des couples, qui constituent épisodiquement un pont entre les deux ensembles, préfèrent entretenir des relations quasiment exclusives avec des personnes du même sexe<sup>28</sup>. Exception faite pour le bal des internes qui se tient chaque année au mois de février. A cette occasion, la quasi-totalité des élèves se rejoignent dans un préau de l'externat aménagé et décoré pour l'événement afin de partager ensemble un moment de divertissement et de convivialité. La mixité semble donc envisageable, à certaines conditions néanmoins.

Au cours de l'entretien réalisé avec mes élèves de Première, l'une d'elle a évoqué un phénomène troublant : « Par exemple, les poils aux bras, moi je les laisse, parce que ça m'énerve. Mais c'est vrai que là il y avait le bal des internes, j'avais prévu un haut sans cache et c'est vrai que j'ai prévu de garder ma veste quoi, je me sentais pas à l'aise de l'exposer comme ça devant les garçons, et les filles que je connais pas vraiment. Et même les garçons que je connais, si je me mets en maillot de bain avec des poils comme ça, ça me gêne ». Sur ce point, Felix Dusseau propose dans la revue « Les 3 Sex » une chronique dédiée à l'épilation, dans laquelle il affirme : « Le poil symbolisant l'animalité devient, lorsqu'il est associé aux hommes, synonyme de force, de bestialité, de virilité et revêt par conséquent un caractère intrinsèquement masculin, caractère valorisé dans nos sociétés patriarcales. À l'inverse, l'absence de poil qualifie d'emblée la féminité par une certaine forme de douceur, d'innocence et de pureté, loin de la violence de la Nature (Giard, 2013) ».

Ce témoignage met en évidence une situation paradoxale : l'élève exprime son refus de s'adonner à l'épilation, acte qui l'« énerve », tout en refusant de prendre le risque d'exposer ses poils. Comme l'affirme Lapoutre (1997) : « dans la conception adolescente de l'existence, la valeur d'une personne se mesure essentiellement au regard et au jugement directs portés par les pairs. Ce sentiment est d'autant plus prégnant que la plupart des rapports sociaux ont lieu dans le cadre scolaire ou dans le grand ensemble, c'est-à-dire au sein d'un groupe d'interconnaissance ». Cette réticence à l'idée de pouvoir être vue non épilée témoigne de la peur d'être identifiée par ses pairs comme non conforme aux critères attribués à la féminité. Par cet acte, elle renonce en quelque sorte à une part de sa personnalité qu'elle préfère réserver à la sphère intime, la présence de ses poils ne pouvant être partagée uniquement dans une zone limitée - son dortoir- avec des personnes qui lui

---

<sup>28</sup>On peut également noter la présence de plus en plus fréquente d'ordinateurs portables à l'internat garçon, voire de consoles de jeux, qui leur permet de se divertir dans leur chambre et pourrait expliquer leur réticence à quitter le dortoir pour se mélanger aux autres. A l'inverse, très rares sont les filles qui possèdent un pc portable à l'internat, aucune console de jeux n'a d'ailleurs été recensée durant mes trois années passées au sein de cet établissement.

sont proches. L'élève, dont la tenue initiale ne permet pas de « cacher » ses poils, préférera finalement porter une veste, malgré la chaleur insoutenable qui se dégage d'une salle qui contient plus de 500 élèves, que d'assumer ce trait particulier que constitue le refus de s'épiler. Ce souci de maintenir sa réputation intacte passe par une certaine conformité d'apparence aux normes en rigueur à l'instant T.

Ainsi, on remarque une certaine uniformisation des codes d'apparence chez les élèves, notamment du style vestimentaire. Comme le souligne Lepoutre (1997, p.353) : « Les grandes marques de prêt-à-porter pour la jeunesse et notamment les marques [...] de chaussures de sport ne s'y sont pas trompées, qui tirent ainsi des profits mirobolants du gigantesque marché du *streetwear*. [...] Le souci de conformité au groupe, autant que les efforts de distinction par rapport aux adultes et aux aînés sont permanents. Il importe de toujours rester dans le coup ». Affirmations partagées avec les enquêtées. Mme Maire remarque : «grosso modo c'est plutôt du streetwear quoi, et tu as la mode des filles qui sont en jean slim en Stan Smith et en doudoune. [...] vraiment c'est des clones ». Le 14 janvier 2020, j'ai moi-même recensé 95 paires de Nike, 66 paires de Adidas, 32 paires de Converse, 41 paires de diverses marques, contre seulement 24 paires de chaussures classiques sur un échantillon de quelques centaines d'élèves quittant le lycée à midi. Même constat pour Mr Edgar : « la grande majorité s'habille street, c'est du streetwear ouais, c'est de la sneakers, c'est du jogging. La majorité des filles c'est pareil ». On note également dans son discours la volonté des élèves soulignée par Lepoutre (1997) de se distinguer des adultes en évoquant « les autres qui dénotent un peu [...] qui eux portent des fringues plus classiques comme nous, [adultes], on s'habillerait ». Les personnes qui dénotent, qui « ne sont pas dans le coup sont systématiquement moquées. La maîtrise des apparences et de l'image de soi, comme tout le reste, s'apprend et fait partie du processus général de socialisation » (Lepoutre, 1997, p.352).

En résumé, l'étude de la mixité à l'internat, que cela concerne la mixité au sein ou hors des dortoirs, fait apparaître des mécanismes similaires : d'une part, le refus de laisser pénétrer le sexe opposé dans son intimité - cercle fermé et qui doit le rester – d'en franchir la limite, symbolisée à l'internat par la porte d'entrée du dortoir. D'autre part, le refus de dévoiler ce qu'elles maintiennent caché, l'essence même de leur intimité, et par là d'exprimer ce qu'elles sont réellement, par peur d'être catégorisées. Cette identité - qui ne correspond pas toujours à ce qu'on attend d'elles qu'elles soient - est laissée derrière la porte du dortoir lorsqu'elles le quittent pour rejoindre l'extérieur. Ainsi, elles laissent derrière elles cet univers qui leur est propre dans un souci d'intégration sociale.

## II/ L'externat, une opportunité de se mélanger?

A l'inverse de l'internat qui est un espace littéralement clos, où assistant.e.s d'éducation sont enfermés du début à la fin de leur service, sans issue. A l'inverse, une salle de classe, qui paraît à première vue concentrer un espace encore plus restreint qu'un dortoir, contient une issue. Le ou la professeur.e, s'il le juge nécessaire, peut exclure les éléments perturbateurs. Tout comme les CPE, il ou elle possède le pouvoir supplémentaire d'agir sur l'espace des élèves dans l'instant, ce qui n'est pas envisageable dans un espace qui constitue leur lieu de vie. Par ailleurs, la temporalité diffère d'un espace à l'autre. La classe est ponctuelle, une séance de cours dure entre une et deux heures, à l'issue desquelles les élèves vont inéluctablement sortir. Ceux.celles-ci laissent la place à un autre groupe avec lequel il est envisageable de repartir sur de bonnes bases dans le cas où la séance précédente ait été éprouvante. A l'internat, le temps de cohabitation entre assistant.e.s d'éducatrices et élèves est plus conséquent. Ne pouvant agir dans l'instant face à un comportement déviant, ils ou elles n'ont pas d'autre choix que de dresser un rapport d'incident qui sera traité à posteriori, dans un délai inconnu, et sans aucune garantie que la punition proposée sera appliquée.

Nous allons maintenant nous intéresser à l'externat, espace bien plus vaste que l'internat. En débutant par l'analyse de l'espace classe, nous nous demanderons si cet espace particulier est propice aux inégalités de genre.

### *La salle de classe : une répartition spatiale genrée ?*

On peut d'abord remarquer les deux termes - classe et cours - pouvant être employés pour faire référence à cet espace particulier au sein duquel les élèves sont instruits. La définition donnée par le dictionnaire Le Robert met en évidence les différences spatiales et temporelles qui régissent dans l'acception du terme « classe » : « L'enseignement donné en classe ; sa durée. → cours, leçon ». Ainsi, lorsque l'on évoque ce qui se passe « en classe », on a en tête une notion d'espace, l'espace-classe, au sein duquel les élèves sont répartis dans le but d'assister à un « cours », qui comprend une notion temporelle, un aspect duratif.

Nous nous intéresserons d'abord à la répartition spatiale des élèves en fonction de leur sexe. La ségrégation spatiale genrée observée à l'internat se retrouve-t-elle également au sein de la salle de classe ? Pour répondre à cette question, nous nous appuyerons sur les témoignages de quatre élèves internes au sein de l'établissement et de trois enseignants de langue vivante issus de différents établissements. Mme Maire, agrégée, a passé son année de stage dans un collège en périphérie d'une

grande ville, établissement dont les élèves étaient issus de la classe sociale. Il en est de même pour Mme Hêtre, en poste dans un établissement à la frontière Suisse, qui souligne une asymétrie entre son salaire d'enseignante et les revenus de certains foyers d'élèves issus de classes sociales aisées qui dénigrent parfois son statut. A l'inverse, Mr Edgar enseigne dans un établissement classé en REP (réseau d'éducation prioritaire) au sein duquel le public accueilli est « en majorité issus de familles issues de l'immigration, en grande majorité issus de classes sociales défavorisées ». L'ensemble de ces enseignant.e.s exercent leur mission éducative depuis moins de quatre années, Mme Maire s'étant « exfiltrée du secondaire » en trouvant un poste dans le supérieur.

Les enquêtées font part, sur ce point, de l'existence d'une ségrégation « modérée ».

Extrait d'un entretien mené avec des élèves de Première, la question posée étant: Avez-vous déjà remarqué que les garçons/les filles restaient entre eux ?

Laurette: Ah oui, beaucoup au lycée !

Louise: Ça dépend de, bah des garçons qu'il y a dans la salle déjà, et des filles qu'il y a dans la salle. Moi je suis pas forcément allée directement vers des filles, mais j'ai quand même l'impression que je suis plus proche, et c'est vrai que c'est souvent les filles, mais, euh, si c'est un garçon je vais pas trop faire la différence je pense.

Laurette: Moi je trouve que si parce que, par exemple, en anglais on fait un projet, on est quatre groupes, sur les quatre groupes il y a trois groupes, deux groupes où y'a que des filles, un groupe où y'a que des gars, et dans l'autre groupe y'a deux gars qui sont avec peut-être cinq filles. Et du coup, là ça se mélange pas beaucoup. Mais après moi j'en fais partie aussi, en cours je suis toujours à côté d'une fille.

Elea: Moi c'est en histoire, y'a vraiment un rang de garçons, un rang un peu mixte, un autre rang de garçons, et les deux rangs des extrêmes c'est le bazar toute l'heure.

Deux d'entre elles témoignent d'une tendance à se placer près de personnes du même sexe. L'une admet qu'elle est « toujours à côté d'une fille », et illustre sa première réaction, « Ah oui, beaucoup ! », en la constitution majoritaire de groupes composés de personnes du même sexe à l'occasion d'une activité menée en cours de langue. L'autre évoque des rangs intégralement composés de garçons, au milieu desquels se forme un groupe « un peu mixte ». Quant à la dernière, elle semble plus mitigée et affirme que « ça dépend », bien qu'elle affiche une plus grande proximité avec les filles. Le témoignage de Louise, qui affirme ne pas se porter automatiquement vers une fille lorsqu'il s'agit de choisir sa place en classe, rejoint celui de Justine : « On se mélange, bon après y a deux groupes déjà dans ma classe, mais c'est pas fille garçon, c'est des histoires comme ça. Mais non sinon, avec les garçons ils se mélangent bien, les filles aussi. Bon après moi dans ma classe j'ai pas énormément de garçons donc, euh, 8 ou 9 garçons sur 29 ». Cette dernière rapporte que les élèves de sa classe tendent à se mélanger, mais souligne tout de même la faible concentration de garçons. On

peut supposer que le fait qu'ils soient moins nombreux a influencé leur décision de se mêler au groupe classe majoritairement composé de filles.

De leur côté, les enseignant.e.s semblent unanimes sur la tendance des élèves à perpétuer cette ségrégation genrée en classe. On peut noter la distinction faite dans l'ouvrage de Sylvie Ayrat (2011) entre « mixité » et « co-éducation », qu'elle définit en citant Claude Lelièvre et Francis Lec : « Dans la « mixité », la dimension sexuelle des garçons et des filles, des hommes et des femmes est l'objet d'une négation pure et simple : on n'aurait affaire qu'à des « élèves » et à des « professeurs » (asexués les uns comme les autres) », l'appartenance des élèves et de leurs enseignant.e.s à l'un ou l'autre des sexes étant nié par cette acception qui voudrait les considérer comme un ensemble homogène, tandis que « le terme « coéducation » implique une finalité éducative » (Ayrat, 2011) : « On suppose que la coexistence entre des jeunes des deux sexes dans les mêmes lieux et avec les mêmes activités scolaire permettra à chaque sexe d'avoir une influence positive sur l'attitude et le comportement de l'autre » (Lelièvre et Lec, 2005) ». « Or, c'est loin d'être le cas... » affirme Ayrat. C'est ce sur quoi nous allons nous pencher durant l'analyse des entretiens menés avec des enseignant.e.s de langue vivante.

Sylvie Ayrat note : « [La mixité] pose problème aux éducateurs dans son organisation, dans sa mise en œuvre concrète, en particulier dans les classes », ce qui semble se vérifier dans le discours des enseignant.e.s interrogés.

Extrait d'un entretien mené avec Mme Maire, enseignante d'anglais, réponse à la question : «Au début de l'année, comment est-ce que tu organises la répartition des élèves dans la classe, et est-ce que cela évolue au cours de l'année ?

En fait tous les profs d'anglais du collège travaillaient par îlots donc c'était un truc qui avait été acté, *ma tutrice n'a même pas eu le choix en fait ça a été décidé*, c'était la nouvelle marotte genre faire des îlots c'est vachement cool. Tu as des îlots de 4 et un gros îlot de 6 donc au début *tu fais pas de plan de classe parce que tu es gentille et que t'as foi en l'humanité* donc tu les laisses rentrer ils demandent "on s'assoit où madame" et tu réponds "où vous voulez". Ca c'est la fête au village. Tu tiens deux mois le temps que tu comprennes d'où viennent les problèmes parce que tu sais pas, tu as plein de trucs que tu captés pas au début, et après tu fais un plan de classe et ce qui est génial c'est qu'au bout d'un moment tu as des affinités qui se créent. *Alors déjà tu fais des plans de classe où tu penses que ça va marcher mais en fait non* ils se connaissent ou ça crée des affinités et ça joue complètement contre toi donc tu changes de plan de classe deux ou trois fois. Je dis ça comme si c'était une difficulté et que j'avais pas réussi à la gérer mais *je suis pas la seule c'est vraiment normal* quoi tu as même des collègues qui viennent te dire "si tu veux je fais mon plan de classe..." [...] Et en fait donc tu fais des plans de classe et tu fais des plans de classe hétérogènes sur le plan du niveau : moi j'ai choisi de mettre des très performants avec des moyens avec des pas du tout performants et *j'ai choisi faire des îlots mixtes en termes de genre* deux garçons deux filles ou trois garçons trois filles et j'ai même sur mes plans de classe, *tu as un garçon à côté d'une fille qui font face à une fille à côté d'un garçon pour vraiment que ce soit hyper mixte. Mais par inertie*

*et au bout d'un moment tu as pas l'énergie de te battre contre tout et même si les garçons s'assoient à côté tu regardes pas tout le temps partout parce que c'est fatiguant en fait. Donc si ça pose pas trop de problèmes tu laisses tu sais, c'est pas parfait quoi, tu essaies de mettre un cadre mais faut aussi un peu de souplesse dans le cadre parce que tu as des filles ça les tétanise d'être à côté d'un garçon et les garçons c'est l'angoisse d'être à côté d'une fille et ça va complètement les inhiber et tu vas rien en tirer ils vont pas être bien pendant une heure. En fait moi je me suis fait la réflexion plusieurs fois je me suis dit ça se trouve il y en a ils vivent l'enfer en fait juste parce que tu les forces à s'asseoir à côté de quelqu'un qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils n'aiment pas et tu en sais rien et tu peux pas le savoir tu peux deviner un petit peu mais tu peux pas savoir. Et moi j'ai ce souvenir-là, un gamin qui mettait sa pointe de compas au bout du pied et piquait les filles qui étaient assises en face de lui et moi je l'ai pas remarqué. Alors, j'ai remarqué un coup qu'il y a un truc chelou et à la réunion parents-profs j'ai enfin su parce que la mère me l'a dit en fait, donc elle m'a dit : « Bah les filles disent que quand elles sont en anglais elles se font piquer par untel » et du coup c'est de la maltraitance c'est du harcèlement si ça arrive à tous les cours et moi j'ai pas vu ça parce qu'en fait ce dont tu te rends compte aussi, c'est que tu peux pas tout voir, vraiment vraiment dans ta classe t'as beau circuler tu as beau faire ce que tu veux, je le sais, c'est "Jacadi" mais à l'envers tu vois c'est eux qui, qui profitent de quand tu regardes pas pour faire des trucs donc dans cette optique-là tu peux pas tout voir et du coup donc, on a deux mois sans plan de classe je survis, après plan de classe et après ritualisation punition pour pallier les trucs que le plan de classe pas peux pas régler.*

Cette réponse révèle un véritable engagement de la part des professeur.e.s dans l'organisation de l'espace de la salle de classe qui est pensée en amont. Le plan de classe décidé en début d'année va indéniablement être modifié au cours de l'année en fonction du comportement des élèves. Dans un souci d'égalité des chances, elle a mis en place au cours de l'année un plan de table répondant à la fois aux compétences des élèves et à la mixité, mixité qui s'est peu à peu effacée malgré elle. Elle admet avoir baissé les bras, lasse de la manie des garçons de se placer les uns à côté des autres, malgré un plan de table qui imposait la mixité. Elle évoque également la souplesse dont il faut faire preuve, la mixité pouvant avoir un impact négatif sur les élèves - malaise contre-productif - lorsqu'elle leur est imposée. Cela rejoint les propos de François Dubet et de Danilo Martucelli (1996) qui affirment : « Garçons et filles partagent la classe en deux espaces distincts, [...]. A la frontière des deux sexes, les incidents et les agressions se multiplient. ». A ce propos, elle se remémore le comportement d'un garçon qui a pris l'habitude de maltraiter les filles placées en face de lui, ce qui constitue un acte de harcèlement, passé inaperçu malgré la circulation quasi-permanente de l'enseignante dans l'espace-classe. La culpabilité, palpable dans son intervention, témoigne d'une volonté de bien faire, volonté parfois entravée par des choses qui parfois nous échappent.

Ce récit met en exergue le pouvoir décisionnaire initial des enseignant.e.s sur la disposition de leur classe, quand celle-ci ne leur est pas imposée par l'établissement dans lequel ils enseignent, remis en question au cours de l'année par les élèves. Ces derniers semblent finalement, de part leur comportement qui peut amener l'enseigner à modifier leur répartition, s'appropriier ce pouvoir, voire parfois de s'octroyer la liberté de s'installer où bon leur semble, malgré une répartition qui leur avait préalablement été imposée. On notera tout de même que les événements décrits au cours de cet entretien se sont déroulés au sein d'un collège, la répartition au lycée étant généralement plus libre, comme souligné lors d'un autre entretien mené avec une professeur d'anglais ayant enseigné au collège et au lycée. Cette dernière évoque également les contraintes temporelles mises en évidence dans le premier entretien : « Au lycée, j'étais pas en îlots, j'avais une heure pour me balader entre chaque salle, j'avais pas ma salle, donc je devais me trimbaler toutes mes affaires, donc c'était pas évident de disposer les tables comme je voulais donc en fait je me pliais à ce qui était déjà en place, et c'était souvent en rang, ou en U ». Concernant la répartition spatiale genrée, elle affirme : « Alors bizarrement, au lycée, en Seconde c'était plus compliqué, c'était beaucoup les filles avec les filles, les garçons avec les garçons, et puis en Première beaucoup étaient déjà dans la même classe en seconde donc ils commençaient vraiment à se mélanger, je sentais vraiment que c'était une bonne ambiance de classe, c'était une petite classe, ils commençaient vraiment vraiment à se mélanger en Première. Y avait moins ce sentiment qu'ils étaient jugés, les filles étaient quand même moins mal dans leur peau, en Seconde c'est quand même l'âge où c'est plus compliqué. Je pense que de la 4ème jusqu'à la Première c'est un peu compliqué de se mélanger ». Elle semble donc expliquer que la tendance des élèves à rester entre individus du même sexe relève de la peur des uns d'être jugés par les autres, notamment les filles - qui se sentiraient « mal dans leur peau » - par les garçons. Elle évoque également le facteur de l'âge qui aurait un impact sur leur façon de se répartir en classe, les élèves de Seconde restant majoritairement avec des élèves du même sexe, phénomène tendant à s'atténuer les années suivantes, le contact ayant été préalablement établi au cours de la première année passée au lycée.

L'ambiance générale de la classe en question, qui découle en partie de son faible effectif, semble jouer un rôle sur la répartition des élèves, qui se mélangent plus volontiers que ceux du dernier enseignant interrogé au cours de mon enquête, qui répartit les élèves de la façon suivante : « Libres, ils font ce qu'ils veulent, et généralement les filles sont avec les filles et les garçons avec les garçons. Et le truc c'est que si ça va pas, ben je les bouge, mais je fais pas de plan de classe. Ce que j'ai fait cette année, vu que l'année dernière ça m'a un peu porté préjudice justement, j'étais prof principal d'une classe et ils se sont pas du tout mélangés de l'année, c'était très genré, et ça m'avait

fait chier et j'ai pas réussi en cours d'année à changer ça, et ben cette année j'ai repris le plan de classe de la prof de maths qui avait mélangé un peu filles et garçons et au début de l'année je leur ai dit "vous vous mettez comme ça", et du coup ça va, mais c'est chaud de les faire travailler en groupe. Mais sinon, non, je les laisse libres tant que ça fonctionne.». Il est intéressant de noter que cet enseignant, qui a coutume de laisser ses élèves se placer librement, a exceptionnellement décidé d'imposer un plan de classe afin de pallier au manque de mixité qui l'avait interpellé au sein de cette classe l'année précédente. Il remet ainsi en cause ses habitudes et se trouve contraint de réorganiser l'espace-classe du fait de la ségrégation spatiale genrée qui régit au sein du groupe-classe. Par ailleurs, on note que malgré une répartition préalablement réfléchie, le résultat est sans appel : cela reste difficile de les faire travailler en groupe. Ce constat s'accorde à celui mentionné dans l'ouvrage de Sylvie Ayral : « les professeurs qui tentent de créer des situations d'apprentissage mixtes sont souvent déçus du résultat », ce qui serait d'après elle dû au manque de formation et à leur perpétration inconsciente de stéréotypes de sexe qui existent en dehors de l'école. Sur ces points, Mme Maire déplore effectivement ne pas avoir été en mesure de prendre une décision personnelle concernant la répartition de l'espace-classe, dimension spatiale n'ayant jamais été évoquée au cours de sa formation. Mr Edgar, quant à lui, admet pouvoir perpétrer des stéréotypes de sexe malgré lui : « Je ne pense pas adapter mes punitions en fonction du sexe mais c'est possible qu'inconsciemment je le fasse, parce que, je sais pas, en fait je punis beaucoup plus les garçons que les filles mais ça ça a à voir avec le comportement justement, et je sais pas si c'est parce que les garçons sont plus indisciplinés que les filles, ou si c'est inconsciemment, euh, ouais je sais pas, mais je pense pas en tout cas le faire consciemment ». <sup>29</sup>

Ces trois témoignages soulignent qu'une attention particulière est apportée par les enseignant.e.s à l'organisation de l'espace-classe et à la répartition des garçons et des filles en son sein, même en dehors du temps de l'entretien. Attention qui ne suffit pas toujours à garantir la mixité et l'égalité des chances, compte tenu de l'hétérogénéité des différents groupe-classes.

Ainsi, Mme Maire voit les élèves qu'elle avait pourtant pris à cœur de mélanger s'octroyer la liberté de se placer à côté de camarades du même sexe. Mme Hêtre remarque « en Seconde, c'était beaucoup les filles avec les filles, les garçons avec les garçons », phénomène qu'elle attribue au facteur de l'âge, les Seconde n'ayant pas assez confiance en eux pour se mêler au sexe opposé. Le facteur de l'âge comme explication de la difficulté des élèves à se mélanger est remis en question par l'entretien mené avec Mme Maire, enseignante en faculté de médecine, qui remarque chez ses étudiants une ségrégation spatiale genrée très nette, « à la fac ils se placent librement et en fait j'ai ma

---

<sup>29</sup>Nous nous concentrerons davantage sur les asymétries liées au sexe dans la sous-partie suivante.

brochette de connards au fond, le dernier rang, alors il y a quelques exceptions mais il y a quand même plus de mecs au fond, le dernier rang c'est des mecs, et le premier rang c'est des meufs ». Cette intervention, véhémement, témoigne d'une appropriation de l'espace différente d'un sexe à l'autre, les filles au premier rang, les garçons dans le fond, qu'elle explique ensuite par une volonté des garçons de dominer l'espace, leur placement permettant d'avoir une vue d'ensemble sur la classe sans être vus par les personnes des rangs de devant, de parler sans être entendus, tandis que les filles se placeraient devant pour mettre toutes les chances de réussite de leur côté. L'emploi du mot « connards » est une façon d'exclure par l'étiquetage (Becker, 1985), des individus qui s'excluent eux-mêmes. Mr Edgar partage quant à lui la nécessité qu'il a rencontrée d'imposer un plan de classe aux élèves afin que ceux-ci se mélangent. De l'ensemble de ces témoignages découle le fait que la répartition – en fonction du sexe notamment - de la classe a un impact sur le comportement des élèves, et qu'à l'inverse, leur comportement joue un rôle sur la répartition de la classe - pouvant être redéfinie au cours de l'année.

### ***La salle de classe : des asymétries liées au sexe ?***

On tentera dans cette partie d'identifier les asymétries liées au sexe, d'analyser l'impact qu'elles peuvent avoir sur les élèves, et d'en expliquer les raisons.

D'abord, l'entretien mené avec les élèves de Première met en évidence des asymétries de traitement opérées par les enseignant.e.s en fonction du sexe des élèves.

Elea: Moi, c'est en histoire, y a vraiment un rang de garçons, un rang un peu mixte, un autre rang de garçons, et les deux rangs des extrêmes c'est le bazar toute l'heure. Non c'est pas le bazar parce qu'elle a quand même une certaine autorité et *ils se font souvent reprendre*, et c'est vrai que, en histoire, *elle reprend plus méchamment les filles que les garçons*. *Les garçons c'est quand même un peu normal qu'ils fassent du bazar*. (se fait couper par Louise: Ils ont besoin de s'exprimer). *Alors que moi je regarde sur la feuille de mon voisin, je me fais déplacer*.

Laurette: Ben t'sais nous en histoire quand Nadir ou Tom vont vraiment faire le bordel ben *le prof il va gueuler mais ça s'arrête là*. Et en groupe, Noémie quand elle a à peine répondu elle *s'est faite virer de cours*.

Louise: C'est lui qui était arrivé complètement défoncé en cours, et il puait l'alcool à des kilomètres, il avait les yeux dilatés comme ça, enfin, *le prof il l'a vu, il l'a très très bien vu, il lui a dit "essaie de te tenir comme il faut", genre, il l'a carrément couvert*. Tu vois du coup je trouve ça assez bien qu'il l'ait viré le prof de SES.

Elea: Ben après, il faudrait pas forcément ça, *mais tu te dis que si c'est une fille, ça change tout de suite quoi*.

Moi: Justement je voulais vous demander si les profs faisaient parfois des différences

Elea: Oui, oui, mais pas forcément très accentué mais c'est vrai que même nous on y fait pas très attention, mais quand on y fait attention, je vois que, *je m'imagine que leur réaction serait différente pour certains, pour moi c'est clair que pour une fille il réagira comme ça, et pour un garçon comme ça*.

Louise: Mais moi je trouve que justement *les filles, pendant les cours, on est vues positivement*. Parce que, *comme ils s'attendent à ce qu'on soit calmes et gentilles, ils vont partir du principe qu'on va être douces, que du coup, y a moins besoin de nous recadrer*. Moi j'ai toujours ressenti ça, *les garçons ils vont aller voir ce*

*qu'ils font, leur dire "non, fais ça, fais ça", et les filles ce sera plus "non mais c'est bon, elle a suivi, t'inquiète".*

Elea: *Après y a p'tetre une question de maturité aussi parce qu'il parait que les garçons prennent la maturité un peu plus tard que nous, ça c'est plutôt scientifique, donc je pense qu'il y a peut être de ça.*

Louise: *Par exemple quand t'es à côté d'un garçon et que vous parlez, c'est le garçon qui va se faire engueuler.*

Elea: *Après, je sais pas pour toi mais je sais que moi des fois y a une fille et une fille qui parle et qu'une va se faire disputer et pas l'autre, donc je sais pas.*

Louise: *Pour les profs c'est le garçon qui va être le meneur, et s'ils canalisent le garçon, les filles vont se calmer. [...] Moi j'ai une prof elle est sexiste mais elle est pas misogyne, en fait elle dit "alors les filles c'était bien mais les garçons...", elle fait des différences, elle nous classe un peu selon notre sexe des fois, elle dit des fois "les garçons il faudra que vous révisiez ça, bon les filles je sais que vous l'avez déjà fait, tout le temps des trucs comme ça. C'est une femme, du coup c'est pas que c'est moins choquant quand t'es une fille mais c'est spécial.*

On note une multitude de différences opérées par les enseignant.e.s qui ont été évoquées au cours de cet entretien. On n'énumérera pas l'ensemble de ces asymétries relevées par les élèves - certaines plus flagrantes que d'autres, notamment celle concernant l'enseignante qui les « classe un peu selon [leur] sexe » -, mais une attention particulière sera portée à ce qui attire à l'espace et au temps.

La sévérité d'une enseignante à l'égard des filles est d'abord mise en évidence, qui s'exprime par sa tendance à déplacer plus facilement les filles que les garçons. L'attitude de l'enseignante s'expliquerait d'après Elea par le fait que « les garçons c'est quand même un peu normal qu'ils fassent du bazar », explication appuyée par l'intervention ironique de sa camarade : « Ils ont besoin de s'exprimer », ce qui implique qu'on attend d'elles, à l'inverse des garçons, qu'elles se taisent. Cette idée est reprise à la fin de l'extrait par Louise qui affirme : « les filles, pendant les cours, on est vues positivement. Parce que, comme ils s'attendent à ce qu'on soit calmes et gentilles, ils vont partir du principe qu'on va être douces, que du coup, y a moins besoin de nous recadrer. Moi j'ai toujours ressenti ça, les garçons ils vont aller voir ce qu'ils font, leur dire "non, fais ça, fais ça", et les filles ce sera plus "non mais c'est bon, elle a suivi, t'inquiète ». Cette impression que les filles seraient plus « calmes, gentilles » et « douces », a été formulée quasiment mot pour mot par l'enseignant enquêté : « je dirais que le premier truc qui me vient à l'esprit c'est que les filles sont plus matures, posées, calmes », ce qui expliquerait d'après lui qu'il faille moins s'investir pour les mettre au travail, « elles font leur truc, elles bossent puis voilà ».

Constat partagé également partagé par Mme Maire. Cependant, et bien qu'elle souligne également le caractère plus rigoureux des filles, elle ne limite pas au facteur de la maturité l'attention

plus particulière portée aux garçons : «Disons que à compétences égales les filles ont peut-être tendance à être plus scolaires donc du coup ça donne un vraiment un travail vraiment créatif, drôle..., [...]. Les mecs vont faire des trucs hyper cool avec du second degré aussi mais ils sont plus bordéliques en fait. Mais c'est pas une généralité, c'est des tendances que j'ai remarqué à l'échelle d'une classe, de trois classes. C'est pas universel. Et sinon bah évidemment tu as les mecs qui prennent trop de place quoi, qui se font chier. L'élève pour lequel j'ai dépensé le plus d'énergie, de temps, c'est un quatrième qui est dans un contexte familial qui est très difficile et qui a laissé tomber en fait [...]. Et du coup ben c'est pour lui que tu dépenses le plus d'énergie parce que quelque part c'est eux qui prennent plus de place et qui se font le plus chier mais c'est aussi eux qui ont le plus besoin de toi je pense, c'est pour ça qu'ils font chier sinon ils viendraient pas ». Ici, on note à la fin de l'intervention le passage de « lui » à « eux », on passe d'un cas particulier pour en tirer une conclusion générale : «c'est eux qui prennent plus de place et qui se font le plus chieur mais c'est aussi eux qui ont le plus besoin de toi je pense ». « Eux » désigne les éléments perturbateurs, les « déviants » (Becker, 1985), faisant références dans ce cas aux garçons. L'idée de « besoin », sous-entendu besoin d'attention, de temps, expliquerait le constat de Louise d'après lequel les enseignant.e.s ont tendance à plus se concentrer sur les garçons et leur dire « fais ça, fais ça » alors qu'ils partiraient du principe qu'il n'est pas nécessaire de faire de même avec les filles. On pourrait résumer la situation de la façon suivante : les garçons - lorsqu'ils s'ennuient- se font remarquer, prennent de la place, ce qui fait réagir l'enseignant.e.s qui va dépenser du temps et de l'énergie afin de retrouver l'attention de ces élèves et que ces derniers ne perturbent plus le cours.

Il est important de préciser que nombreux sont les facteurs à prendre en considération pour expliquer le comportement adopté par un.e élève en cours, notamment ce qui se passe dans sa vie à l'extérieur du cadre, facteur évoqué par l'enseignante, que les filles ne semblent pas prendre en considération lorsqu'elles définissent un élément du groupe-classe comme « déviant ». Sur ce point, il semble intéressant de citer une fois encore Mme Maire, interrogée plus tard au cours de l'entretien sur la différence de traitement d'un sexe à l'autre, et qui affirme : « Ouais je sais pas, je sais que comme les éléments perturbateurs qui prennent le plus d'espace sont des garçons, tu vas développer une manière de t'adresser à eux, ça veut dire que tu les as identifiés, tu les connais très bien, tu redoutes qu'ils te fassent chier et tu vas avoir, alors c'est pas immédiatement lié mais, c'est des gamins qui ont une marge de manœuvre plus ample, plus amples que l'élève lambda parce que tu sais que leurs conditions de vie et leur niveau scolaire et la manière dont ils sont perçus par l'école et dont ils perçoivent l'école les désavantage en fait par rapport aux autres. Et tu sais très bien que si tu les réprimandes et que tu les punissais comme les autres, ils auraient des punitions jusqu'à la fin de leur

vie et ça sert à rien en fait. Tu adaptes ton système de sanction à eux parce que tu es obligée, ça se fait mécaniquement j'ai même pas réfléchi en fait ». Cette intervention peut aussi s'analyser à travers le prisme de la déviance définie par Becker (1985) : « la déviance n'est pas une qualité de l'acte commis par une personne, mais plutôt une conséquence de l'application, par les autres, de normes et de sanctions à un « transgresseur ». Le déviant est celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès et le comportement déviant est celui auquel la collectivité attache cette étiquette. ». Ici, les élèves perturbateurs ont été identifiés comme déviants puisqu'ils ne répondent pas aux normes établies au sein de l'espace-classe, ce qui a mené à des sanctions. L'enseignante met en évidence une opposition entre les « éléments perturbateurs », déviants, et « l'élève lambda », qu'elle explique par « la manière dont ils sont perçus par l'école et dont ils perçoivent l'école [qui les] désavantage par rapport aux autres », l'école représentant ici la « collectivité [qui leur] attache cette étiquette » (Becker, 1985). L'enseignante mentionne également une marge de manœuvre plus grande accordée aux « perturbateurs masculins », précédemment évoquée dans les témoignages des élèves. Cette marge de manœuvre implique que l'on adapte les sanctions à cette catégorie d'élèves - « [sinon] ils auraient des punitions jusqu'à la fin de l'année<sup>30</sup> » - tout en les gardant à l'œil, comme c'est le cas à l'internat.

### ***Les enseignant.e.s : une attention certaine à l'égalité filles/garçons dans l'espace scolaire***

Par ailleurs, on peut noter que le rapport d'opposition effectué entre filles et garçons au sein de l'espace classe ne s'observe pas uniquement entre les élèves et leurs enseignants, mais également entre enseignant.e.s. Comme souligné dans l'ouvrage de Sylvie Ayrat, « on l'oublie ou on le nie trop souvent, [mais] les enseignants aussi ont un sexe ! » (Ayrat, 2011, p.45).

Au cours de l'entretien mené avec les Premières, les élèves évoquent leurs enseignant.e.s à plusieurs reprises, concernant les programmes scolaires - notamment en histoire, qu'elles jugent trop masculins : « Quand un prof parle des femmes, c'est « C'est bien, on a parlé des femmes » », « Ouais, c'est un peu dur de se reconnaître dans un programme d'histoire où on parle que de la moitié de la population en soi ». Elles mentionnent également des matières scolaires attribuées aux enseignant.e.s en fonction de leur sexe : « Mais, au niveau des profs, il me semble qu'il n'y a pas de prof de physique féminine », « Ouais, les filles c'est plus la svt et le français », « Ouais, le français c'est plutôt féminin ». Enfin, elles remarquent l'ascendance prise par un enseignant sur leur professeure de philosophie.

---

<sup>30</sup>Sur ce point, Justine, élève de Terminale, constitue un contre-exemple en évoquant les 24 heures de retenues qu'elle cumulait en cette fin d'année. Cette anecdote sera analysée ultérieurement.

Louise : « Y a un homme quand même, il est seul mais il est ... enfin c'est un peu... Ils avaient fait une présentation avec une prof de philo du coup, et il avait complètement pris tout le temps de parole, et ça m'avait fait trop de la peine parce qu'elle avait tout organisé, il était même pas censé être là, il est arrivé juste pendant notre truc, il lui a coupé la parole, elle a arrêté de parler. Il est arrivé, elle a plus parlé, puis c'est pas, tu sais c'est... je sais plus comment elle s'appelle, elle a une toute petite voix et lui il a une grande voix et c'est un grand homme fort et il nous a convaincu de prendre français, ben du coup j'ai pas pris français (rires). Non mais elle m'avait fait trop de la peine parce que, ouais, j'étais là genre je regardais, puis elle a disparu... »

Cet extrait témoigne d'une certaine capacité d'observation de la part de cette élève, interpellée par la disparition soudaine de son enseignante face à l'intrusion d'un professeur de français dans son cours de philosophie. Louise semble avoir décelé la raison pour laquelle son enseignante s'est effacée face à lui. L'intervention de cette dernière semble avoir été occultée par la présence d'un homme, n'ayant pas hésité à couper la parole de celle qui avait pourtant tout organisé, prenant ainsi toute la place à l'aide de sa « grande voix » et de sa corpulence imposante, attributs masculins, en opposition à la « petite voix » féminine de son enseignante. Cette prise de position dominante traduit la masculinité hégémonique mentionnée précédemment. Ici, la « position dominante des hommes et la subordination des femmes » (Connell, 2014) est assurée par l'emprise spatiale manifeste de cet enseignant, qui pousse sa collègue féminine à se taire et dans un même temps à disparaître. L'élève souligne que c'est cette attitude interprétée comme misogyne l'a dissuadée de prendre la spécialité français.

Lorsque l'on évoque avec les enseignant.e.s la mise en place d'événements liés à cette problématique, voire sa simple mention lors des conseils pédagogiques par les membres de direction – qui incarnent l'institution scolaire, le résultat est sans appel : la diffusion des valeurs égalitaires entre les sexes est majoritairement tributaire de l'implication personnelle des enseignant.e.s.

Mme Maire : « *En conseil de classe ou en conseil pédagogique, on n'a jamais abordé la question du genre, pas de l'année, ça m'aurait marqué je pense ça m'aurait marqué donc non* ». Elle évoque également une initiative orchestrée par les enseignant.e.s de son établissement en réaction au suicide d'une ancienne élève anorexique, l'organisation d'une demi-journée sur ce thème : « Pendant mon année de stage il y a une gamine qui n'était plus élève du collège, [...] ; qui en fait était anorexique et elle est morte d'une insuffisance rénale, et en fait on avait sa sœur en 3e dans une autre classe et c'est terrible parce que il y a des profs qui l'ont eu cette gamine, celle qui est décédée, la grande sœur et avaient peur qu'à l'époque du collège elle ait déjà été sur ce chemin-là. Et il y a des collègues qui sont allé.e.s à l'enterrement et tout et du coup, on en a parlé, on a parlé de faire une intervention sur l'anorexie l'année d'après parce que c'est *quelque chose qui touche en majorité les filles* et que c'est, ben, c'est quelque chose qui existe malheureusement déjà parfois au collège. Mais *c'était pas fait quoi, c'était juste* »

*en réaction à ça, on en a parlé, on voulait que ça se fasse mais la principale adjointe n'était pas motivée... elle a donné une réponse un peu de langue de bois elle a pas dit ouais il faut le faire. Mais voilà c'est tout. »*

Mr Edgar : « En conseil de classe, oui, souligner le fait que ça se mélange pas et que c'est dur de les faire travailler ensemble, oui. Sinon au niveau institutionnel, dans les conseils péda et tout ça, je crois pas. Après y a certains projets, notamment d'arts plastiques, où on met ces barrières avec des dessins dessus, [...], et je crois que ça a été fait par la prof d'arts plastiques de faire un projet égalité filles/garçons. Euh, sinon ben si ouais les profs d'histoire ils en parlent pas mal. Mais nous on est plus axés chez nous sur la laïcité, et tout. Le directeur c'est plus laïcité et tout ce qui est valeurs républicaines, mais du coup ça inclus aussi l'égalité filles/garçons. On a pas mal bossé sur le harcèlement scolaire et tout, mais *l'accent n'est pas vraiment mis sur l'égalité filles/garçons*, c'est plus mis sur d'autres problématiques.

Je sais que dans l'équipe d'anglais, même Pierre qui n'est pas forcément intéressé par ces questions là, il a fait un chapitre dessus, euh, et puis, Sandrine pareil, moi je l'ai pas fait, mais ouais, si, c'est quand même un sujet qui est pas mal abordé... *en classe* quoi.

Mme Hêtre : « Quand j'étais au lycée, pour la journée de la femme j'ai fait un débat avec mes élèves, par contre pas de journée banalisée, non *il n'y avait pas eu grand-chose de fait* [...]. A part la journée de la femme où moi j'essayais de faire quelque chose là-dessus, *y avait pas beaucoup de projets*. En conseil de classe on n'a jamais abordé le sujet, on n'a jamais eu de CA là-dessus, on n'a jamais eu de réunion là-dessus, non.

On remarque ici le manque d'implication des membres de la direction concernant l'égalité des sexes, qui semblent majoritairement laisser de côté cette question, voire se montrer dubitatifs face à certaines initiatives proposées par les enseignant.e.s. Le sujet ne semble que rarement évoqué au cours des conseils de classe, pédagogiques, etc. Les trois enseignant.e.s témoignent néanmoins de l'implication du corps enseignant sur les questions liées au genre, certains mettant en place des projets pédagogiques au sein de l'établissement sur le thème de l'égalité filles/garçons, d'autres engageant l'organisation de journées banalisées qui relèvent de cette problématique. On remarque tout de même que la majorité des actions entreprises à ce sujet sont réalisées « en cours », certains enseignant.e.s proposant des scénarios pédagogiques (aussi appelés séquences) en lien avec ce thème.

Du côté des élèves, on dresse un constat similaire, l'intégralité des enquêtées affirmant ne pas avoir participé à quelque événement que ce soit sur le thème de l'égalité filles/garçons au lycée. L'une d'entre elles évoque tout de même « certains professeurs, en particulier en français, ou en histoire, vont présenter des femmes importantes en disant qu'on ne parle que très peu des inventions ou des découvertes des femmes, et disent qu'il faut quand même parler des femmes. Mais ça reste léger et nous étudions seulement leur projet, et rarement la façon dont elles ont pu y parvenir. Donc je ne sais pas si on peut parler d'un sujet qu'ils cherchent à aborder ». Son intervention, formulée sur

un ton amer, ne fait pas référence à un.e enseignant.e qui aurait constitué son cours autour de cette question, mais seulement à des références furtives liées à la sous-représentation des femmes dans certains domaines, évoquées ponctuellement. La réponse des autres pourrait se résumer par cette citation extraite de l'un des entretiens : «Au lycée, je n'ai pas le souvenir d'en avoir déjà entendu parler ».

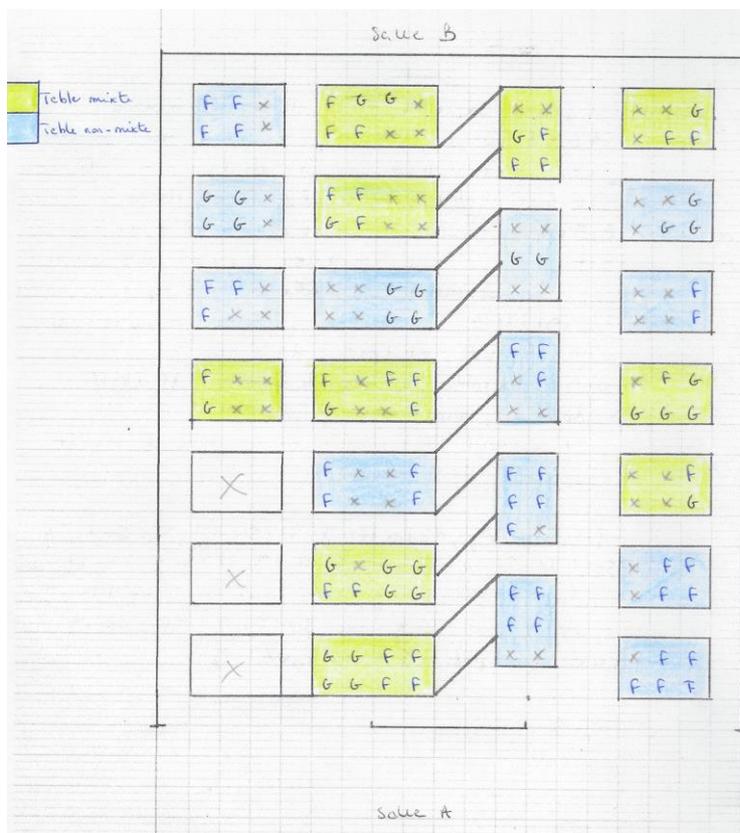
### ***L'externat : Répartition spatiale au sein de lieux communs propices à la mixité***

L'externat inclus la salle de classe et la dépasse. Il représente l'ensemble des espaces communs partagés entre les acteurs éducatifs et les élèves. L'externat se compose néanmoins de zones particulières auxquelles les élèves n'ont pas accès. La porte d'entrée principale donne sur l'ensemble de la zone administrative (bureaux des adjoints, intendance, etc.) au rez-de-chaussée, les bureaux de la direction à l'étage (un pont a été installé entre ces bureaux et le premier étage de l'externat, réservé au personnel de direction, leur permettant un accès rapide aux salles de classe), zone séparée du cœur de l'externat par un long couloir. Cette entrée est donc réservée au personnel d'éducation, les élèves entrant par les portes donnant sur les préaux intérieurs, construits de façon symétrique, entre lesquels on trouve l'espace commun au sein duquel communiquent les différents bureaux de vie scolaire, un par niveau, espaces de rencontre entre les élèves et les acteurs éducatifs (CPE, enseignants, AED). Compte tenu du nombre considérable d'enseignant.e.s, une salle leur est réservée au rez-de-chaussée, où ils peuvent se mélanger, tout département confondu. L'établissement propose également dans les étages une salle de travail au sein de chaque département (de langues, de sciences, de littérature, etc.), espaces prohibés aux élèves. Ces derniers peuvent se rendre dans l'ensemble des zones qui leur sont dédiées, soit les préaux, la salle d'étude (où l'on peut se rendre de son propre gré, ou sous la contrainte), le centre de documentation et d'information (CDI), la cafétéria (lieu de détente), le restaurant scolaire (où élèves et personnel d'éducation sont séparés), le pôle internat (bibliothèque, salle TV, salle informatique ; ouvert à tous la journée), la cour.

Des observations ont été menées au sein de certains de ces espaces, focalisées sur la répartition spatiale afin de répondre à la question initiale : est-ce que la ségrégation spatiale genrée constatée à l'internat s'étend à l'ensemble de l'établissement ?

Cette interrogation étant issue d'une observation spontanée au restaurant scolaire, il semble intéressant d'effectuer une comparaison de la répartition spatiale au sein de cet espace à deux moments où il accueille un public différent : des demi-pensionnaires et des internes le midi, exclusivement des internes le soir. Les deux schémas proposés ci-dessous ont été réalisés suite aux observations menées sur la même salle du restaurant scolaire, sur ces deux temps. Cette salle a la

particularité d'être séparée par des panneaux en plexiglas en deux espaces distincts afin d'apporter une atmosphère plus intime. Le premier schéma a été réalisé à partir d'observations menées le 5 novembre 2019 entre 12h20 et 12h50, le second le 13 novembre 2019 entre 18h10 et 18h50.

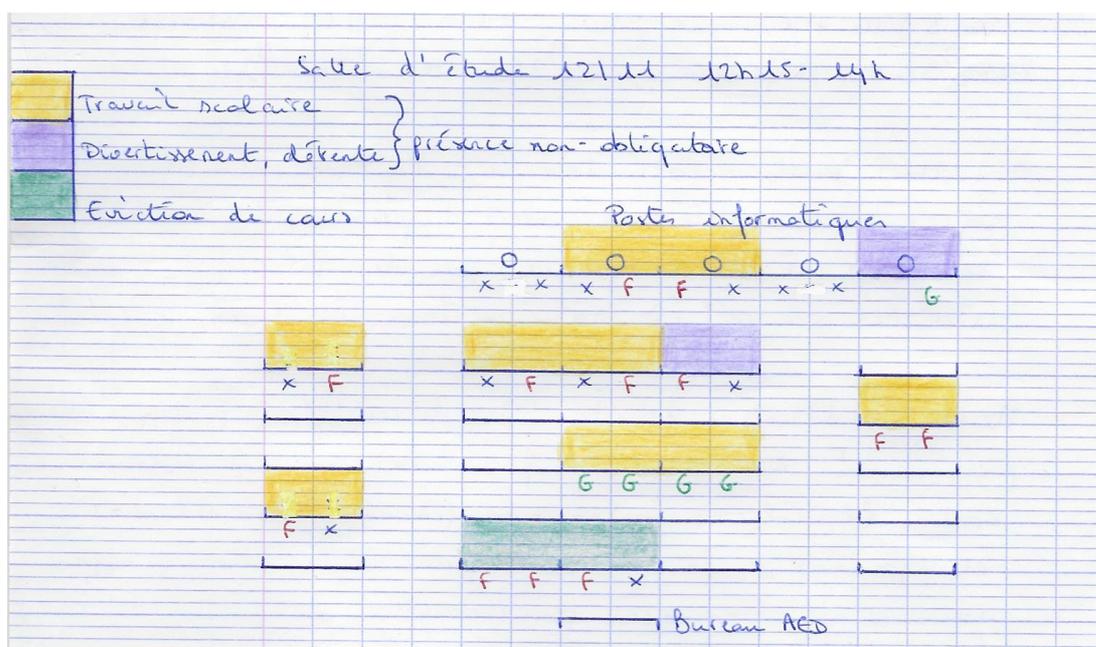


Ces deux schémas révèlent une tendance générale à la non-mixité, la majorité des tables étant constituée d'individus de même sexe. On remarque tout de même que cette tendance est accentuée sur le temps du soir. En effet, sur les 23 tables occupées le midi, 10 tables sont mixtes, l'une d'entre elle étant composée d'un groupe de 4 garçons et d'un groupe de 4 filles. Ceci qui pourrait être qualifié de « méta-ségrégation » dans la mesure où une ségrégation entre filles et garçons s'opère à une table elle-même située dans un espace déjà ségrégué entre les deux sexes. Le soir, sur 22 tables occupées, seule 9 sont mixtes. On remarque également que parmi les tables mixtes, l'une présente les mêmes caractéristiques que celle qui vient d'être évoquée : trois garçons et deux filles partagent la même table en laissant un espace vide entre les deux sexes. Par ailleurs, on observe que la moitié des tables mixtes, exception faite pour les tables où l'on trouve un garçon et une fille en couple, un des deux sexes est majoritaire, laissant à l'autre sexe un ou deux places (4 tables sur 8).

La ségrégation spatiale genrée initialement observée à l'internat, plus particulièrement au sein du restaurant scolaire, semble donc se généraliser à l'ensemble du public accueilli. La majorité des

élèves partagent ce temps consacré à la restauration avec des personnes du même sexe. Même lorsqu'ils se trouvent mélangés dans un espace restreint, ici, autour d'une table commune, certains préfèrent garder leur distance avec le sexe opposé.

Deux autres espaces propices à la mixité ont fait l'objet de mes observations: la salle d'étude et la cafétéria. Le 12 novembre 2019, de 12h15 à 13h45, la salle d'étude a donné lieu au schéma suivant :



Ce schéma témoigne d'une ségrégation spatiale entre les deux sexes. En effet, sur les 17 élèves présents en salle d'étude durant ce créneau, 5 seulement étaient des garçons, 4 d'entre eux regroupés sur une table espacée d'une table libre devant et derrière des tables exclusivement composées de fille, l'autre extradé au fond de la salle sur un poste informatique devant un film, oreillettes dans les oreilles.

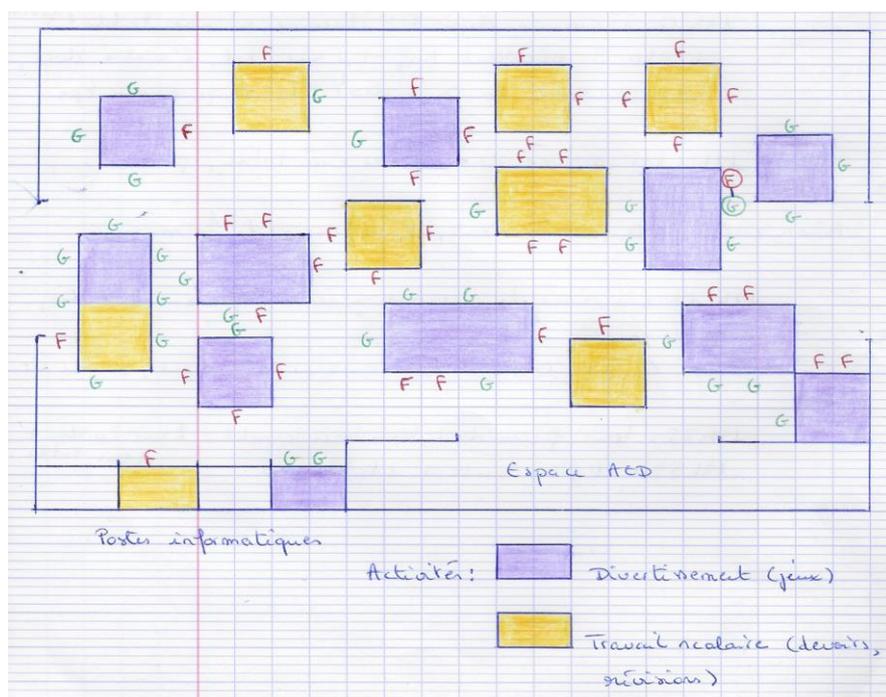
En salle d'étude, le placement se fait librement pour les élèves venus de leur plein gré, mais peut-être imposé par l'AED en charge pour ceux qui y sont envoyés (évictions de cours, devoir à rattraper, étude obligatoire mise en place par les enseignant.e.s et le chef d'établissement au cours du conseil de classe).

Ce jour-là, seules trois élèves étaient présentes par contrainte et ont par conséquent été invitées à se placer au premier rang. L'étude, comme son nom l'indique, est un espace réservé au travail scolaire, au sein duquel il est demandé aux élèves de rester silencieux, et de se concentrer sur leur travail, particulièrement quand ils ont été exclus de cours. Les trois filles en question, se montrant bavardes et refusant de sortir leurs affaires scolaires, se sont vues averties de leur probable déplacement si elles ne respectaient pas les consignes énoncées par leur surveillante. Leur peur d'être

séparé.e.s suffit généralement à mettre les élèves au travail, du moins en étude, et permet parfois de venir à bout des comportements les plus récalcitrants.

Seul.e.s 2 élèves parmi les 14 présents volontairement ce jour-là n'étaient pas empreints au travail. Le premier, bien qu'usant du matériel scolaire pour se divertir, est resté silencieux et n'a enfreint aucune règle régissant en salle d'étude, ce qui lui a permis d'y rester jusqu'à la fin de son film. La seconde, placée au dernier rang, a quant à elle passé une partie de l'heure à dormir. Elle a été invitée à quitter la salle lorsqu'elle a consulté son téléphone pour la seconde fois, tandis que des affiches de rappel d'interdiction d'utilisation des téléphones portables sont placardées aux quatre coins de la salle. Avec elle, les deux autres filles placées au dernier rang, travaillant pourtant chacune séparément, se sont levées et sont sorties. Le refus des filles d'être séparées semble parfois primer sur le besoin de travailler et/ou d'aller au bout de ce qui a été entrepris.

S'ensuit l'observation, le même jour, à partir de 16h50, de la cafétéria, lieu de convivialité ouvert à tout.e.s, où se rendent habituellement les élèves entre deux temps de classe.



Ici, contrairement au restaurant scolaire et à la salle d'étude, on observe une majorité de tables mixtes. En effet, sur les 16 tables occupées, 12 sont mixtes. Ce lieu de détente, conçu pour permettre aux élèves d'échanger (possibilité de passer de la musique, mise à disposition de jeux de société, etc.) semble donc bel et bien propice à la mixité. Cependant, on peut tout de même noter un appropriation différenciée du lieu d'un sexe à l'autre. Si l'on se concentre sur les activités des élèves

au sein de cet espace, on remarque que les élèves ne s'y rendent pas pour les mêmes raisons. En effet, l'intégralité des tables où l'heure est au travail est essentiellement composée de filles. Sur les 22 élèves présents pour travailler, 18 sont des filles, pour 4 garçons. A l'inverse, sur les 48 élèves présents pour se divertir, 19 sont des filles, contre 29 garçons. Les élèves pourraient se rendre en salle d'étude, cadre plus approprié au travail, aux révisions, mais semblent lui préférer un environnement bruyant et mouvementé. Ce phénomène peut s'expliquer par la représentation qu'ils ont de cet espace, envisagé comme un lieu d'échange, de partage, de sociabilité, en somme. Malgré les différents motifs qui poussent les un.e.s et les autres à se rendre à la cafétéria, cette affluente témoigne d'une volonté d'être ensemble. La majorité des élèves profitent de ce moment pour discuter, autour d'un snack issu du distributeur automatique. D'autres empruntent des jeux de société, le plus souvent des jeux de cartes. Ceux qui viennent pour travailler le font généralement en groupe, dans un climat plus détendu qu'en salle d'étude.

### ***Un passage délicat de l'internat à l'externat***

Par ailleurs, l'étude de la répartition spatiale des élèves d'un espace non-mixte (l'internat) à un espace mixte (l'externat) amène à s'intéresser à la façon dont les premiers concernés, les élèves, s'adaptent d'un espace à l'autre, chacun impliquant des normes qui lui sont propres. En effet, les internes oscillent continuellement entre ces deux espaces. La majeure partie de leur journée se déroule à l'externat, cadre scolaire instructif et éducatif mixte, tandis que le reste de leur temps est passé à l'internat, cadre scolaire éducatif non-mixte. Ainsi, leur comportement évolue non seulement au regard des normes sociales présentes au sein de l'un et l'autre des espaces, mais aussi en fonction de l'aménagement de ces espaces. En effet, l'internat a été pensé comme un lieu de vie quotidien, ce qui n'est pas toujours le cas de l'externat. C'est le cas, par exemple, de l'organisation des toilettes, qui a été évoquée au cours de l'entretien mené avec les Premières :

Louise: Après, y avait un truc par rapport aux toilettes, enfin y en a pas beaucoup, et quand t'as tes règles, des fois c'est arrivé à la récré, y a plein de monde, enfin, les toilettes du bas t'es obligée de monter quatre étages pour trouver un toilette libre. Y en a pas beaucoup, y en a quatre en bas donc bah quatre c'est pas assez, ça m'est déjà arrivé de faire tous les étages et de pas trouver de toilettes libres.

Elea: Y a pas de poubelles surtout c'est ça le problème.

Louise: Ah oui *les nouvelles toilettes ils ont pas mis de poubelles*, alors c'est bien de faire des toilettes mais les toilettes pour filles sans poubelle, au pire, faites-en pas, enfin...

Laurette: C'est vrai qu'après avec ta serviette tu sors des toilettes, je trouve ça gênant.

Moi: Donc ça ça vous gêne, d'afficher les serviettes hygiéniques?

Louise : Non, ben pas forcément mais me trimbaler avec ma serviette sur trois kilomètres c'est un peu chiant quoi.

Laurette: Après des fois ça peut gêner.

Elea: Moi à l'internat les propres je m'en fiche mais les sales bon, j'ai pas forcément envie de montrer

mon sang.

Laurette: Mais moi à l'internat je m'en fous de montrer que je vais aux toilettes avec une serviette, mais juste, par exemple *dans la cour si jamais j'ai pas de serviettes et que je demande à mes copines, bah, je suis un peu gênée*. Mais sinon devant les filles je m'en fiche, on a toutes nos règles donc, j'm'en fous.

Cet extrait souligne une contrainte émanant de la mixité de l'externat : le manque de toilettes, qui semble davantage porter préjudice aux filles, compte tenu de l'attribut exclusivement féminin de la menstruation. Sur ce point, les filles déplorent le fait que la création de nouvelles toilettes - supposée pallier une indisponibilité aux heures d'affluence due à leur quantité insuffisante - n'ait pas répondu à leurs besoins, étant donné qu'ils ne contenaient aucune poubelle, élément indispensable durant les périodes de menstruation.

Outre les asymétries matérielles relevées au cours de cet entretien, le témoignage de Laurette met en évidence la difficulté qui peut être rencontrée par certain.e.s élèves lors du passage de la sphère intime, privée, que constitue l'internat, à la sphère publique que représente l'externat. Elle évoque en effet la gêne occasionnée par la présence de garçons au sein de cet espace. Présence qui la contraint à modifier ses habitudes, son comportement, face à la gestion de ses menstruations. Ici encore, la peur de ne pas correspondre aux normes établies au sein de cet espace mixte la pousse à cacher cet attribut féminin - elle évoque le fait de ne pas avoir peur de montrer sa serviette à l'internat, ce qui sous-entend qu'elle la cache à l'externat.

### ***L'externat : un espace plus vaste qui procure un (avant-)goût de liberté ?***

L'externat, en tant qu'espace vaste, permet une certaine liberté de mouvement aux élèves. Cet espace implique effectivement une surveillance moins importante en dehors des temps de classe. Outre les lieux clos quasiment systématiquement surveillés (restaurant scolaire, cafétéria, salle d'étude, CDI) par les AED en poste, le reste de l'externat est accessible à tou.te.s (couloirs, escaliers, cour, toilettes) et leur surveillance est moindre. En effet, les AED, bien qu'ils effectuent des rondes dans les étages, ne peuvent être partout. Les CPE et les membres de la direction, de leur côté, passent le plus clair de leur temps dans leurs bureaux respectifs. A moins qu'un groupe spécifique d'individus n'ait été localisé à plusieurs reprises dans la même zone - ce fut le cas cette année, près de la reprographie au rez-de-chaussée de l'externat, où un groupe de garçons avait pris l'habitude de se rendre en adoptant un comportement bruyant, perturbant les cours qui se déroulaient dans ce couloir, et laissant derrière eux des crachats au sol, zone rapidement identifiée par le personnel éducatif, où les AED furent invités à se rendre de façon automatique à chaque ronde et le plus

fréquemment possible – les rondes des AED se font généralement de façon aléatoire dans la vastitude de cet établissement.

Cette liberté partiellement octroyée aux élèves – résultant principalement d'un manque d'effectif, malgré la quarantaine d'AED employés dans cet établissement – implique que des choses échappent inévitablement au personnel éducatif : harcèlement, homophobie<sup>31</sup>, violences physiques et verbales, etc. Ce constat résonne avec le témoignage de Mme Maire qui ne s'est pas aperçue du mauvais traitement subit par plusieurs filles au sein de sa classe. Si le harcèlement peut échapper à l'attention d'un.e professeur.e qui évolue dans un espace restreint – en gardant tout de même à l'esprit que sa mission première est l'enseignement tandis que celle des AED recouvre essentiellement la surveillance - il est fort probable qu'il échappe également à notre vigilance portée sur un espace beaucoup plus vaste, voire ouvert. Nos supérieurs nous demandent d'adopter une surveillance active, c'est-à-dire que nous devons être en perpétuel mouvement afin de couvrir l'espace le plus large possible. Grâce à cela, les élèves ont conscience que l'un d'entre nous peut arriver à tout moment, ce qui peut en dissuader certains de commettre des entorses au règlement. Dans les faits, on remarque que l'appréhension suscitée par notre présence « fantôme » s'estompe avec le temps. Cela fonctionne avec les Seconde qui semblent plus sur leurs gardes, tandis que les Terminales ont, au fur et à mesure des années passées au sein de l'établissement, compris les rouages de son organisation, du manque d'effectif, ainsi que de la mauvaise communication entre les différents acteurs éducatifs, et semblent beaucoup moins soucieux du respect du règlement intérieur en dehors des lieux fermés évoqués précédemment.

Afin de pallier aux manquements potentiels d'attention envers les élèves, le lycée tente de mettre en place des actions visant à lutter contre le harcèlement scolaire, les discriminations (liées aux origines, à l'orientation sexuelle, au sexe), etc., notamment par l'affichage et la distribution de prospectus (voir Annexes n.5) visant à ouvrir leur esprit et à prendre conscience de certaines situations complexes qui peuvent se jouer autour d'eux au quotidien. La distribution de ces messages égalitaires a également pour dessein de les faire s'intéresser au monde extérieur, de les inviter à le découvrir et à l'appréhender par eux-mêmes, hors du cadre scolaire. C'est ce à quoi invite par exemple le dépliant intitulé « Quand je dis NON, c'est NON », qui, à l'occasion de la journée internationale de lutte contre les violences faites aux femmes, propose des conférences, des projections filmiques, des formations, des actions militantes, etc., soit une variété d'événements

---

<sup>31</sup>Sur ce point précis, Justine affirme : « Une fois dans le couloir de l'externat j'ai vu un couple d'homosexuels passer devant moi, et j'ai vu que beaucoup de gens avaient des regards pas très cool, j'ai remarqué, un peu de haine ». Les regards, non audibles, sont difficilement discernés par les AED lors des rondes qu'ils effectuent dans les couloirs, et peuvent par conséquent aisément passer inaperçus.

accessibles à tou.te.s au sein de notre ville. Une anecdote concernant la distribution de ces tracts illustre parfaitement la perpétration parfois inconsciente de stéréotypes de genre : la CPE - également volontaire dans l'une des associations qui organisaient les événements en question – a déclaré en nous tendant ce fascicule « Les filles, j'ai quelque chose pour vous ! » et a ajouté dans un second temps « Il faudra aussi en donner aux garçons, mais ça vous concerne plus [vous] ».

Se pose également la question de la réception par les élèves de ce type d'initiatives. Les entretiens menés auprès des élèves mettent en évidence un certain désintérêt pour les affiches placardées sur les murs du lycée. La majorité d'entre elles a admis ne pas y prêter attention, Laurette expliquant que « comme [elle est] avec [ses] ami.e.s au lycée, [elle] ne [fait] pas vraiment attention à ce qui [l']entoure. Elea, quant à elle, affirme ne pas prêter attention aux affiches qui ne concernent pas l'écologie ou le harcèlement scolaire, mais admet avoir été « un peu perturbée » par « certaines affiches contre le harcèlement car [elle] trouve les images assez violentes alors qu'au lycée à priori il n'y a pas beaucoup de cas de harcèlement ». Son intervention témoigne d'une difficulté à constater ou à admettre une dure réalité quotidiennement subie par certains. Elle ajoute que « ces images sensibilisent sûrement des élèves mais qu'[elle a] du mal à les regarder ». Cette action préventive de lutte contre les discriminations semble ainsi parfois même contre-productive étant donné que certaines affiches peuvent heurter la sensibilité de certains, qui se montrent par conséquent moins réceptifs aux valeurs qui y sont prônées.

## **Conclusion**

### ***Une ségrégation spatiale genrée à la fois contrainte et consentie***

L'institution scolaire joue un rôle majeur dans la répartition des élèves en son sein : organisation matérielle, aménagement stricte de leurs emplois du temps, élaboration du règlement. Elle tend ainsi à perpétrer des stéréotypes liés au genre, ce qui favorise la ségrégation spatiale genrée au quotidien.

L'espace et le temps sont envisagés comme deux entités interdépendantes qui influent sur le comportement et la représentation genrés des élèves. D'une part, les élèves évoluent dans des espaces majoritairement peu propices à la mixité. De l'autre, le temps libre qui leur est accordé ne semble pas permettre de dépasser les limites spatiales imposées. A l'internat, notamment, la réticence des élèves à se mélanger lorsque ce droit leur est octroyé semble émaner d'une volonté de se couper du cadre imposé pendant la journée et de se retrouver dans un univers familier au sein de ce lieu de vie.

Ainsi, on observe dans l'ensemble de l'établissement, en tout temps, un clivage s'opérer entre les systèmes normatifs des deux sexes. Une différence de traitement entre les deux sexes s'opère, due en partie à la nature des infractions commises qui diffère d'un sexe à l'autre.

La visibilité institutionnelle des entorses imputées aux garçons mènent à une attention particulière qui leur est portée par le personnel. Cette attention particulière renforce également la probabilité de remarquer leurs inepties. Cette spirale mène à un étiquetage plus fréquent des garçons comme déviants de la part des AED, particulièrement des surveillantes féminines, des CPE, ainsi que des élèves eux-mêmes, ce qui peut les inciter à perpétrer ce type de comportement. Exception faite pour certains surveillants masculins, qui partagent avec eux les codes attribués à la masculinité, et peuvent ainsi perpétuer inconsciemment les stéréotypes de genre en les confortant dans l'attitude émanant de normes masculines. Il en est de même pour les assistantes d'éducation, qui par leur appartenance à un système normatif opposé à celui des garçons, répondent à des codes féminins favorisant davantage le système binaire de normes – qui s'est mis en place dès l'enfance – et se perpétue entre AED, entre élèves, entre AED et élèves.

A l'inverse, la discrétion des filles semble les exempter de cet étiquetage. Il ne faut pas pour autant faire abstraction des déviances des filles, qui existent bel et bien, sont fréquemment pointées du doigt mais sont également parfois tues. On remarque une tendance du personnel à fermer plus facilement les yeux lorsque sont abordées les infractions commises par les filles.

Cette tendance s'étend à l'externat où elle s'observe également, notamment au sein de l'espace-classe. Une inégalité de traitement s'opère chez les enseignant.e.s qui manifestent des attentes plus strictes concernant l'implication scolaire et disciplinaire des filles et offrent une marge de manœuvre plus ample aux garçons à qui ils prêtent une attention particulière. De plus, les enseignant.e.s ayant à cœur de promouvoir l'égalité des sexes via la mixité tentent de la mettre en place et s'y heurtent parfois. En effet, l'imposition de ce modèle, menant à un mélange non initié par le public concerné, ne semble pas prendre et mène généralement à un échec, ce qui peut renforcer le malaise qui s'observe entre les deux sexes, et ainsi creuser davantage le fossé qui s'étend entre eux. Cela favorise à la fois le clivage s'opérant entre les élèves, entre les enseignant.e.s et les élèves, ainsi qu'entre les enseignant.e.s de sexe opposé.

Ce clivage, évident à l'internat et au sein de l'espace-classe semble pourtant s'estomper à l'externat où les élèves semblent plus enclins à se mélanger. Cela émane d'une certaine émancipation des élèves, qui sont à l'origine de la mixité observable dans ces lieux où cette dernière s'exprime de manière délibérée. Lorsque la mixité ne leur est pas imposée mais provient au contraire de la volonté

des élèves de se mélanger, elle permet aux élèves d'échanger et par ces échanges de découvrir le sexe opposé, de l'appréhender plus sereinement. On remarque l'absence ou une présence discrète des adultes dans tous les espaces et dans tous les temps où la mixité s'opère délibérément.

### *Une enquête menée lors d'une année scolaire perturbée*

Outre la spécificité de ce terrain d'enquête et de mon statut particulier en son sein, nombreux sont les incidents qui peuvent se mettre sur la route du chercheur.euse et modifier la trajectoire de son enquête. Ils peuvent être intrinsèques au terrain - difficulté à concilier les deux statuts (assistant d'éducation-enquêteur), complexité de l'organisation du projet, rejet de la démarche par les enquêtés, risques encourus, etc.- mais également extrinsèques. Ce fut le cas au cours de cette enquête qui s'est vue remaniée en fonction d'événements publics provenant de l'extérieur de l'espace du lycée.

Durant l'année, nous avons en effet été impacté.e.s par de multiples imprévus. D'abord par des mouvements de protestation sociale qui ont donné lieu à la fermeture de l'internat et ce de façon récurrente au cours des mois de décembre et janvier. Ensuite, par l'organisation du baccalauréat récemment réformé, ce qui implique une organisation inédite de cet examen et génère une pression supplémentaire pour les élèves qui font face à l'inconnu et se trouvent par conséquent moins enclin à répondre à une enquête sociologique. Enfin, la mise en place d'une période de confinement par le gouvernement a mené à la fermeture temporaire de l'ensemble des établissements scolaires du territoire, la réouverture des lycées n'ayant pas encore été décidée par les autorités.

Cette situation inédite a constitué un frein à la mise en place de mon enquête. En effet, l'établissement étant fermé, je n'ai pu recueillir les données (statistiques notamment) qui devaient m'être transmises par le service administratif. Certaines des observations hebdomadaires menées au sein du lycée ont été brutalement interrompues. J'ai également dû renoncer au projet de réalisation d'entretiens avec des garçons. La prise de contact avec de potentiels enquêtés s'est avérée d'autant plus compliquée durant cette période. Cette entrée en relation dépendait dès lors du bon vouloir de mes supérieurs hiérarchiques, car je n'avais pas accès aux coordonnées de mes élèves.

Dépourvue de ces données essentielles, n'évoluant plus dans mon terrain, certains de mes plans étant compromis, il m'a fallu mettre en place de nouvelles stratégies afin de mener ce projet à bien. Ainsi, j'ai fait appel à certaines de mes collègues afin qu'elles diffusent à leurs élèves mon projet de mettre en place des entretiens individuels à distance dans le cadre de mon mémoire. Cette nouvelle configuration a permis une ouverture sur d'autres dortoirs, ce qui était jusque-là limité par ma responsabilité d'assurer la surveillance des élèves de mon propre dortoir. Elle m'a également menée à réaliser des entretiens avec plusieurs professeur.e.s exerçant dans divers établissements,

enseignant à différents publics, ce qui ne faisait pas partie initialement de mon projet mais qui s'est avéré constituer un apport de données conséquent. L'impossibilité de conduire des entretiens au sein du lycée constitue également une ouverture sur de nouvelles formes de communication, une nouvelle façon de mener des entretiens, à distance. Mis à part les soucis pratiques que cela implique (notamment la nécessité d'échanger via une plateforme qui permet d'enregistrer l'entretien), les entretiens à distance permettent de mettre l'enquêté.e dans de bonnes dispositions. Cette dernière se trouve effectivement dans un cadre familial supposé la et le rendre plus apte à se livrer qu'elle/il ne l'aurait peut-être été dans l'espace scolaire.

### ***Une enquête qui offre une ouverture à d'autres projets d'étude***

Afin de mener à bien une étude plus ample de la ségrégation spatiale genrée au sein du domaine scolaire, il aurait été intéressant de se focaliser sur le point de vue des garçons sur la façon dont ils envisagent le cadre scolaire qui les entoure au quotidien.

Par ailleurs, on pourrait étudier l'impact de l'effectif sur l'organisation de l'espace-classe, notamment lorsqu'une sous-représentation de l'un ou de l'autre sexe s'opère.

On pourrait également s'intéresser à l'éventualité de la mise en place de la mixité au sein de l'internat : est-ce possible ? Quels effets cela aurait-il ?

Enfin, si l'égalité filles garçons à travers la mixité est prônée, mais la mixité est-elle garante de l'égalité des chances ?

## Volet III : Didactique

### Présentation d'un projet pédagogique en lien avec l'objet de recherche

#### Gender equality: Is a woman's place in the private sphere or the public sphere ?

##### *I/ Présentation générale de la séquence*

Le scénario pédagogique proposé sur le thème des stéréotypes liés au genre serait mise en place avec une classe de Première. Le niveau visé au cours de cette séquence au regard du Cadre Européen de référence pour les Langues<sup>32</sup> (CECRL) est le niveau B2, exigé en terminale pour les LA (anciennement LV1).

Il s'inscrit dans le deuxième axe du programme de langues au cycle terminal (classe de première et classe de terminale) intitulé « Espace privé et espace public ». Cet axe se concentre sur la façon dont « la frontière entre l'espace privé et l'espace public est tracé en fonction des cultures, des croyances, des traditions et [la manière dont elle évolue] dans le temps dans chaque aire géographique étudiée », « *Par exemple, les femmes ont longtemps été, ou sont encore, cantonnées à la sphère privée ; leur accès à la sphère publique (politique, professionnelle, médiatique, sociale) est un mouvement général qui reste d'actualité* » (Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019<sup>33</sup>). Afin d'assurer la cohérence entre l'enquête qualitative menée pour la rédaction du mémoire, on invitera les élèves à découvrir des notions liées à la science sociale sociologique : introduction de la méthode de l'entretien, du journal de terrain, etc.

Dans le cadre de la perspective actionnelle – l'élève, placé au centre de son apprentissage, est considéré comme un acteur social, c'est-à-dire un individu ne fonctionnant pas seul mais intégré à une société, communiquant pour répondre à des besoins sociaux. Il doit accomplir des tâches qui ne sont pas seulement langagières, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier - prônée par le CECRL, la tâche finale consistera à se mettre dans la peau d'un.e militant.e qui prononce un discours pour promouvoir l'égalité des sexes. La tâche finale intermédiaire consistera à se mettre dans la peau d'un sociologue qui enquêterait au sein du lycée et de rédiger un extrait de journal de terrain. L'événement devra témoigner d'une anecdote vécue ou observée au lycée incluant un stéréotype de genre, ou toute forme d'inégalité liée au sexe. Cette production écrite pourra être réinvestie au cours de l'élaboration de la tâche finale.

Pour ce faire, les activités langagières dominantes<sup>34</sup> mobilisées au cours de cette séquence seront la réception écrite et production écrite. L'ensemble des objectifs (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques, et culturels) sont détaillés dans la grille de séquence suivante.

---

<sup>32</sup> Depuis la « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école » (22 août 2005), le CECRL définit une base commune pour les programmes de langues. Il propose une arborescence en trois niveaux principaux: A (élémentaire), B (indépendant), et C (confirmé), eux-mêmes divisés en deux sous-niveaux : A1-A2, B1 (attendu en seconde, exigé en terminale pour les LB) -B2, C1-C2.

<sup>33</sup> **Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019**

<sup>34</sup> Le CECRL préconise la mobilisation de l'ensemble des activités langagières au sein d'une séquence, elles sont au nombre de cinq : Réception écrite (RE), Production écrite (PE), Réception orale (RO), Production orale en continu (POC), Production orale en interaction (POI), et de choisir des AL dominantes qui serviront à l'élaboration de la

## II/ Grille de séquence récapitulative

### TACHE(S) VISEE(S) DANS LA SEQUENCE ET NIVEAU DE COMPETENCE CIBLE

**TÂCHE FINALE:** You are an activist defending women's rights. You can choose to defend any kind of discrimination due to gender (at work/ at school/ in politics/ at home/ in France or any other country). Deliver a speech in front of the class to express your opinion and try to convince the audience. Your speech will last about 4mn.

**TÂCHE INTERMEDIAIRE:** You are a sociologist leading a field survey on your school : you have just noticed a gender stereotype or inequality, Describe the event in your notebook and react to it.

**Niveau de compétence cible :** B2, classe de première

ACTIVITES LANGAGIERES DOMINANTES	Niveau visé*	STRATEGIES MISES EN PLACE
Réception écrite	B2	Savoir repérer le paratexte (titre, source etc.) et les éléments pertinents de la mise en page pour identifier la nature du document → stratégie transférable Anticiper un contenu, partir du paratexte pour émettre des hypothèses sur le thème Inférence de l'inconnu à partir du connu (repérer mots transparents et en déduire le sens)
Production écrite	B2	Respecter la forme du discours Respecter la forme du journal de terrain d'un chercheur en sociologie (date, lieu, heure)
Production orale en continu	B2	Adapter son discours à son public

*\*dans chacune des activités langagières*

### I. COMPETENCE CULTURELLE

Composante culturelle :

HeForShe : mouvement de solidarité mondial des Nations Unies en faveur de l'égalité des sexes, incarné par le discours d'Emma Watson

Le mouvement #Metoo

Le discours de Meghan Markle : références à Hillary Clinton, Gloria Allred, etc.

### II. COMPETENCE COMMUNICATIVE

COMPOSANTE LINGUISTIQUE	Objectif grammatical	Utilisation de la forme BE + ING au prétérit Utilisation des modaux (mode irréel : modal+ -ED) Utilisation de la voix passive Utilisation du present perfect
	Objectif lexical	Champ lexical de l'égalité des sexes (stereotypes, emancipation, self fulfilment, etc.) Expression de l'opinion (as far as I am concerned, it seems to me that..., etc.) Expression de la dénonciation (raise an issue, denounce, expose, etc.) Expression du but (to be determined to, to intend to, etc.)
	Objectif phonologique	Adapter le ton de sa voix à son auditoire Réussir à se détacher de ses notes pour s'exprimer

tâche finale. Ici, les AL dominantes mobilisées : RE, PE, POC. On précisera dans la phase de déroulé de la séquence quelle(s) AL est/sont mobilisée(s) dans chaque document.

<b>COMPOSANTE PRAGMATIQUE</b>	-Tâche intermédiaire : Rédaction d'un extrait de journal de terrain -Tâche finale : Rédaction d'un discours qui sera délivré devant la classe
-------------------------------	--

<b>COMPOSANTE SOCIO-LINGUISTIQUE</b>	Adapter son discours en fonction de la tâche à accomplir: -intermédiaire : langage formel et/ou familier -finale : s'adresser à un auditoire pour le convaincre : langage formel
--------------------------------------	--

### III. PROJET D'ÉVALUATION

Evaluation diagnostique	Néant
Evaluation(s) formative(s)	Evaluation de type E3C2, entraînement à l'épreuve de compréhension écrite et production écrite du baccalauréat, grille d'évaluation conforme à l'examen réel.
Evaluation(s) sommative(s)	Évaluation de la tâche finale, élaboration de la grille d'évaluation (barème) avec les élèves en amont.

#### **III/ Documents utilisés [+AL mobilisée(s)] et déroulé de la séquence**

(Voir les documents en Annexe)

◆ Document 1[RE]: document iconographique : Photo d'Iggy Pop + citation + légende (Annexe n.1)

La séquence débutera par une phase d'anticipation permettant d'introduire le thème de la séquence et de constituer une carte heuristique – ou carte mentale - avec les termes et notions qui viennent spontanément aux élèves. On projettera d'abord l'image de Iggy Pop habillé en fille puis celle de sa citation, «I'm not ashamed to dress like a woman because I don't think it's shameful to be a woman », extraite du livre *Please Kill me* de Legs McNeil et Gillian MacCain.

Le document aura été didactisé - c'est-à-dire que le document authentique a été modifié à des fins pédagogiques - étant donné que cette citation sera illustrée par une image, les deux supports formant un seul même document auquel on aura ajouté une légende qui explique l'origine de cette citation : un livre issu de centaines d'heures d'entretiens avec les acteurs des mouvements culturels et musicaux ayant marqué la fin du vingtième siècle. (On profitera de la présence de cette légende pour introduire avec les élèves la notion d'entretien (interview) et l'entrée vers la sociologie)

Une fois la deuxième partie de l'image dévoilée, on demandera aux élèves de supposer quel sera le thème de la séquence. L'identification du thème mènera à la constitution d'une carte mentale créée autour de la notion de « gender equality ».

On proposera ensuite aux élèves un sondage anonyme, ils devront chacun répondre à la question suivante : « Do you consider yourself as feminist ? What does it mean to you? Explain it with your own words ». On pourra réitérer cette expérience à la fin de la séquence afin de voir si les opinions des élèves ont évolué au cours de cette étude.

On diffusera dès la première séance un lien vers Quizlet récapitulant l'ensemble du vocabulaire mobilisé dans la séquence, qui sera progressivement alimenté en fonction du lexique

utilisé au cours de la séquence. Cet outil permet aux élèves de réviser le vocabulaire à tout moment et de s'entraîner seul, ce qui favorise leur accès à l'autonomie (prônée par le CECRL) :

◆ Document 2 [RO et POI]: Vidéo authentique « Childhood gender »  
[https://www.youtube.com/watch?v=381belOZreA&list=RDCMUCpko\\_-a4wgz2u\\_DgDgd9fqA&start\\_radio=1&t=0](https://www.youtube.com/watch?v=381belOZreA&list=RDCMUCpko_-a4wgz2u_DgDgd9fqA&start_radio=1&t=0)

Durant le visionnage de la vidéo (qui pourra être visionnée 3 fois, afin de les entraîner à l'épreuve de Réception orale proposée en E3C1), on invitera les élèves à prendre des notes et à lister les stéréotypes évoqués. La mise en commun tiendra office de trace écrite<sup>35</sup>. On ajoutera d'autres stéréotypes liés au genre qui leur viennent à l'esprit après avoir vu cette vidéo, pour sélectionner les plus pertinents afin de mettre en place un débat autour de ces stéréotypes dans une séance ultérieure. Cet exercice de Production orale en interaction leur permet de s'exercer à la fois à exprimer leur opinion et à prendre la parole dans le but de la tâche finale (prononciation d'un discours préalablement rédigé, il faudra leur faire prendre conscience du fait que la récitation (orale) d'un discours (écrit) n'est pas une tâche spontanée, le message a déjà été pensé pour toucher l'auditoire).

◆ Document 3 [RE et PE]: document iconographique authentique: « Steam Iron » Advertisement (Annexe n.2)

On projette le document et leur demande de rédiger un commentaire (qu'on pourrait publier sur les réseaux sociaux) exprimant leur point de vue sur l'image. Dans l'optique de pédagogie différenciée<sup>36</sup>, on proposera aux élèves les moins à l'aise un commentaire guidé via les questions suivantes: 1. Describe the picture (3 lines max) 2. Who are the main targets of the advertisement? 3. What is the purpose of the text message? 4. What do you think of the picture?

Tâche à réaliser individuellement, pouvant être complétée à la maison. La mise en commun donnera lieu de trace écrite.

◆ Document 4 [RE]: document texte authentique: discours de Meghan Markle's UN speech (Annexe n.3)

Les élèves seront invités à lire le texte et à compléter individuellement la worksheet associée (voir Annexe n.3 b). Ils peuvent se référer au vocabulaire relatif à la séquence pour s'aider (cf. Quizlet).

D'après le CECRL, l'autonomie de l'élève ne pourra être visée que par la mise en place de stratégie transférable, stratégies réutilisables dans d'autres situations de communication en langue anglaise, mais aussi dans d'autres langues ou d'autres disciplines. Au cours de l'étude ce texte, on demandera aux élèves de porter une attention particulière à la forme du discours (identification de la nature d'un document via sa mise en forme et son paratexte → stratégie transférable). A cette occasion, on leur annoncera la tâche finale à réaliser : rédaction et récitation d'un discours sur le thème de l'égalité des sexes, on distribuera un extrait de manuel (voir Annexe n.4 c) intitulé « écrire un discours », qui pourra servir à l'élaboration de cette tâche.

◆ Document 5 [RE et PE]: document texte authentique « Gender bias in advertising » → évaluation formative, examen blanc E3C2

La réforme du lycée de 2019 a mis en place de nouvelles modalités dans l'organisation du baccalauréat qui comporte désormais une épreuve commune de contrôle continu (E3C) des langues A et B. Deux épreuves écrites se tiennent l'année de première. Le sujet de l'entraînement à cette

---

<sup>35</sup>Le CECRL conseille d'élaborer régulièrement des traces écrites à partir des informations recueillies par les élèves, acteurs de l'apprentissage, à laquelle ils pourront se référer ultérieurement en cas de besoin.

<sup>36</sup>Adaptation des tâches en fonction des compétences des élèves

épreuve proposé aux élèves a été élaboré conformément aux attentes du ministère<sup>37</sup>. Il en est de même pour les modalités d'évaluation qui respecteront la grille imposée, afin que les élèves soient dans des dispositions similaires au jour de l'examen (voir Annexe n.4). Ils ont été entraînés à cet exercice au cours de l'étude du discours de Meghan Markle : Réception écrite (repérage des WH-questions : who, what, why, how, etc.) et Production écrite (mobilisée lors de la rédaction du commentaire en réaction à la publicité « Steam Iron » + évocation du lexique ) → stratégies transférables.

◆Document 6 [RE et PE]: Extrait de journal de terrain, didactisé (voir Annexe n.5)

On demandera d'abord aux élèves de se concentrer sur la forme du texte : quel type de document c'est d'après eux ? Puis lecture de l'extrait et réponse aux questions suivantes :

1. What is happening in this extract ?
2. How do the author's colleagues react to her survey ?
3. Can the two eldest reaction be considered as sexist ?
4. Pay attention to the author's feelings: is she feeling at ease ? Why ?

On portera une attention particulière champ lexical sociologique (survey, study, to lead an enquiry). On leur demandera ensuite de se mettre dans la peau d'un sociologue et de rédiger leur propre extrait de journal de terrain: « You are a sociologist leading a field survey on your school : you have just noticed a gender stereotype or inequality, describe the event in your notebook and react to it ». On apportera les étapes essentielles pour les guider : 1. Description des faits 2. Réaction, sentiments du témoin face à cette situation 3. Analyse des faits (en quoi cette situation témoigne d'une inégalité/ d'un stéréotype de genre ? pourquoi c'est arrivé passé ? Comment on pourrait faire éviter ce type de situation de se reproduire?)

Cette tâche intermédiaire sera corrigée par l'enseignant mais ne fera pas l'objet d'une évaluation. On peut envisager par la suite une activité réalisée en groupe, chaque groupe devant lire l'extrait de journal de terrain d'un camarade et de répondre aux mêmes questions que celles proposées lors de la lecture de l'extrait modèle.

◆Document 7 [RO]: document vidéo didactisé: Discours d'Emma Watson à l'ONU

<https://www.youtube.com/watch?v=gkjW9PZBRfk>

On diffusera une première fois le discours d'Emma Watson en demandant aux élèves de se concentrer sur sa diction et sa façon de s'exprimer : est-elle convaincante ? Pourquoi ?

Puis, on leur proposera de ré-écouter le discours (avec des interruptions) en remplissant les blancs laissés dans la retranscription (voir Annexe n.6 a)

Cette retranscription servira de support à la mise en place d'une phase de Pratique Raisonnée de la Langue (PRL) préconisée par le CECRL<sup>38</sup> respectant les étapes suivantes :

1. Observer : les élèves devront trouver les occurrences de voix passive dans le texte.
2. Décrire : ils seront invités à identifier et verbaliser la formation de cette voix (auxiliaire be conjugué + participe passé + BY (si nécessaire))
3. Comparer/Analyser : on se focalisera sur la différence entre la voix passive et le présent perfect (« I was appointed » ≠ « I have realized »)
4. Induire et rendre compte : Aux élèves d'énoncer les règles d'application de la voix passive, trace écrite.
5. Manipuler/Fixer : application de la règle dans des exercices en lien avec le thème de la séquence (voir Annexe n.6 b)

Il sera attendu des élèves qu'ils réinvestissent ce point grammatical au cours de la tâche finale.

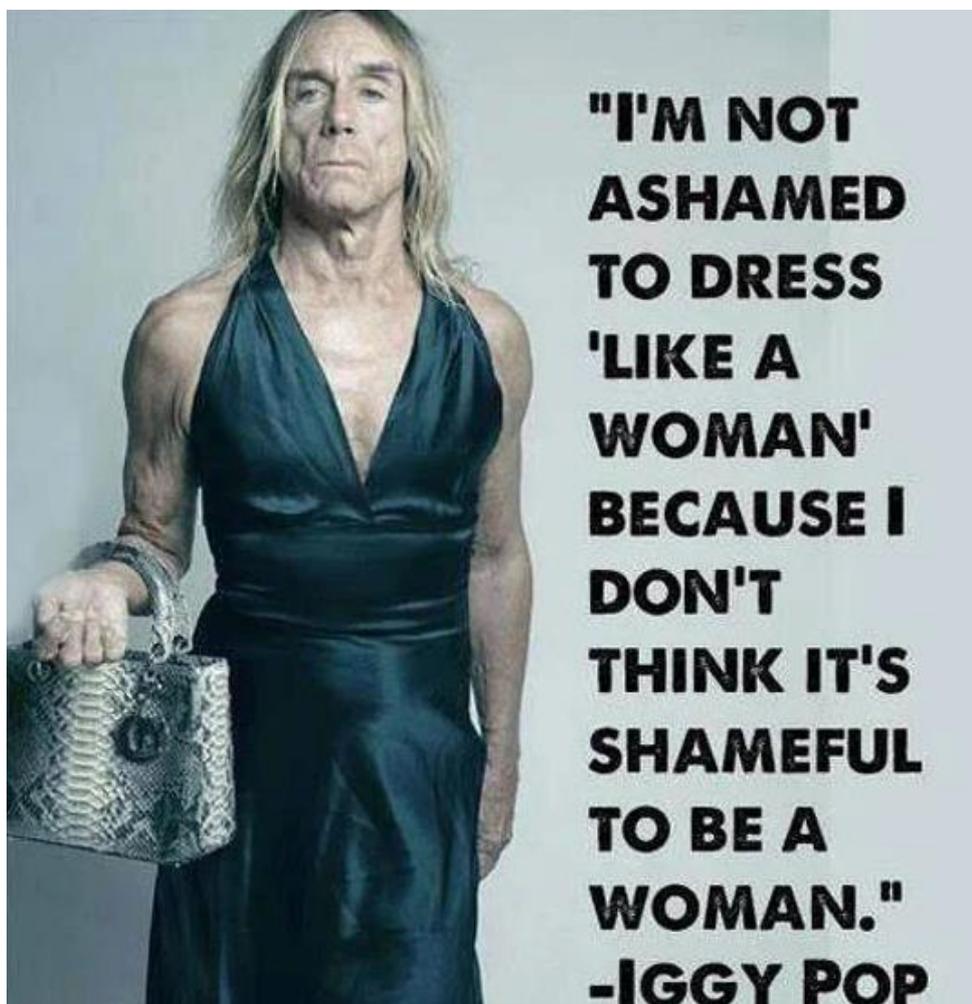
<sup>37</sup>Epreuve réalisée à partir de modèles proposés par le ministère de l'Education Nationale : sujets zéro et spécimens.

<sup>38</sup>La PRL permet d'aborder la grammaire en contexte, en adoptant une démarche inductive/heuristique et une approche contrastive entre la langue française et la langue anglaise. Le but est d'entraîner l'esprit des élèves à penser la langue comme un système.

Evaluation de la tâche finale : barème élaboré en amont avec les élèves afin qu'ils aient bien en tête ce qui est attendu d'eux (voir Annexe 7)

### Annexes

1.Document 1[RE]: document iconographique didactisé : Photo d'Iggy Pop + citation + légende



Quotation extracted from *Please Kill me*  
by Legs McNeil et Gillian MacCain,  
published in 1996  
[This book is based on thousands of  
interviews with people involved in  
cultural and musical movements at  
the end of the twentieth century]

2. Document 3[RE et authentique: « Steam



PE]: document iconographique  
Iron » Advertisement

### 3. Document 4 [RE]: document texte authentique: discours de Meghan Markle's UN speech

#### a) Transcription du discours:

#### MEGHAN'S 2015 UN WOMEN SPEECH

[HTTPS://YOUTU.BE/EDVV-XFRQIM](https://youtu.be/edvv-xfrqim)

"I am proud to be a woman and a feminist, and this evening I am extremely proud to stand before you on this significant day, which serves as a reminder to all of us of how far we've come, but also amid celebration a reminder of the road ahead.

"I want to tell you a story that'll sort of give context to my being here and my work with UN Women. When I was just eleven years old, I unknowingly and somehow accidentally became a female advocate. It was around the same time as the Beijing conference, so a little over twenty years ago, where in my hometown of Los Angeles a pivotal moment reshaped my notion of what is possible. See I had been in school watching a TV show in elementary school and, um, this commercial came on with the tag line for this dish washing liquid and the tag line said, 'Women all over America are fighting greasy pots and pans'. Two boys from my class said, 'Yeah, that's where women belong, in the kitchen'. I remember feeling shocked and angry and also just feeling so hurt; it just wasn't right, and something needed to be done. So I went home and told my dad what had happened, and he encouraged me to write letters, so I did, to the most powerful people I could think of.

"Now my eleven year old self worked out that if I really wanted someone to hear me, well then I should write a letter to the First Lady. So off I went, scribbling away to our First Lady at the time, Hillary Clinton. I also put pen to paper and I wrote a letter to my news source at the time, Linda Ellerbee, who hosted a kids news program, and then to powerhouse attorney Gloria Allred, because even at eleven I wanted to cover all my bases. Finally I wrote to the soap manufacturer. And a few weeks went by and to my surprise I received letters of encouragement from Hillary Clinton, from Linda Ellerbee, and from Gloria Allred. It was amazing. The kids news show, they sent a camera crew to my home to cover the story, and it was roughly a month later when the soap manufacturer, Proctor & Gamble, changed the commercial for their ivory clear dish washing liquid. They changed it from 'Women all over America are fighting greasy pots and pans' to 'People all over America'. It was at that moment that I realized the magnitude of my actions. At the age of eleven I had created my small level of impact by standing up for equality.

"Now, equality means that President Paul Kagame of Rwanda, whose country I recently visited as part of my learning mission with UN Women, it means that he is equal to the little girl in the Gihembe refugee camp who is dreaming about being a president one day. Equality means that UN Secretary General Ban Ki-moon is equal to the young intern at the UN who is dreaming about shaking his hand. It means that a wife, it means

that a wife is equal to her husband; a sister to her brother. Not better, not worse – they are equal.

“UN Women, as you guys know, has defined the year 2030 as the expiration date for gender inequality. And here’s what’s staggering, the studies show that at the current rate, the elimination of gender inequality won’t be possible until 2095. That’s another eighty years from now. And when it comes to women’s political participation and leadership the percentage of female parliamentarians globally has only increased by 11% since 1995. 11 percent in 20 years? Come on. This has to change. Women make up more than half of the world’s population and potential, so it is neither just nor practical for their voices, for our voices, to go unheard at the highest levels of decision-making.

“The way we change that, in my opinion, is to mobilize girls and women to see their value as leaders, and to support them in these efforts. To have leaders such as President Kagame of Rwanda continue to be a role model of a country which has a parliamentary system comprised of 64% female leaders. I mean, it’s the highest of any government in the world and it’s unbelievable. We need more men like that, just as we need more men like my father who championed my eleven year old self to stand up for what is right. In doing this, we remind girls that their small voices are, in fact, not small at all, and that they can effect change. In doing this, we remind women that their involvement matters. That they need to become active in their communities, in their local governments, as well as in the highest parliamentary positions. It is just imperative: Women need a seat at the table, they need an invitation to be seated there, and in some cases, where this is not available, well then you know what, they need to create their own table. We need a global understanding that we cannot implement change effectively without women’s political participation.

“It is said that girls with dreams become women with vision. May we empower each other to carry out such vision – because it isn’t enough to simply talk about equality. One must believe it. And it isn’t enough to simply believe in it. One must work at it. Let us work at it. Together. Starting now.”

b) Worksheet à compléter individuellement après lecture du texte:

**General Comprehension**

1. The document is : an extract from a speech  a newspaper advertisement  a song   
 an extract from a novel  a diary entry  a newspaper article

**Who** is Meghan Markle ?

▶ .....  
 ...

3. **Who** is the target audience ?

▶ .....

4. **How old** was she when she accidentally become a female advocate ?

▶ .....

5. **What** was the tag line of the commercial she saw in school ?

▶ .....

6. **What** did the two boys in the class say ?

▶ .....

7. **How** did she feel ?

▶ .....

8. **Whom** did she confide to ? **What** did encourage her to do ?

▶ .....

9. **What** did she do ? **What** were the consequences of her action ?

▶ .....

**Read on**

Tick the adjectives that best describe Meghan’s **personality** and her **feelings** :

- brave/courageous  involved  touched  inspired  proud  committed   
 concerned  determined  sad  moved  self-confident  daring   
 enthusiastic  pessimistic  optimistic  passionate  hopeless   
 obstinate  frightened

Read the sentences taken from Meghan’s speech :

“They need to become active in their communities, in their local governments, as well as in the highest parliamentary positions. It is just imperative: Women need a seat at the table, they need an invitation to be seated there, and in some cases, where this is not available, well then you know what, they need to create their own table. We need a global understanding that we cannot implement change effectively without women’s political participation.”

What modal is used in some of these sentences ?

▶ .....

What does Meghan express by using this modal ?

▶ .....

c) Extrait de manuel distribué à l’occasion de l’étude du discours de Maghan Markle: modèle pour l’élaboration de la tâche finale

**L'épreuve écrite**  
**Écrire un discours** 

**1 ▶ La préparation**

- Au baccalauréat, on pourra vous demander d'écrire un discours lié au thème d'un des documents de la compréhension écrite. Le discours sera prononcé par l'un des personnages présents dans l'un de ces documents ou par vous-même.
- Le discours a le plus souvent pour fonction de **convaincre** ou d'**émouvoir** un auditoire (électeurs, jury, élèves, etc.). Assurez-vous de bien comprendre la personnalité de l'orateur et les enjeux de son discours afin de déterminer les **arguments** à avancer.

**2 ▶ La rédaction**

- Commencez par une **formulation d'introduction, d'apostrophe**.

**Formules d'accroche**  
*Ladies and gentlemen, members of the jury...*  
*Thank you everyone for being here today...*  
*Good morning fellow students...*  
*Hi everyone!*

- Adaptez le **registre de langue** à l'orateur et à son auditoire.
- Le discours doit **capter l'attention** du public dès le début.
  - Incluez des éléments personnels et des anecdotes pour que le public puisse s'identifier.
  - Créez une personnalité connue de tous pour raccrocher vos propos à un plus large contexte.
  - Ajoutez une touche d'humour, tout en gardant le registre de langue adéquat.
- Pour **convaincre l'auditoire**, évitez les formules impersonnelles et préférez vous adresser directement au public. Favorisez un lexique précis. Rester trop vague donne l'impression de ne pas maîtriser son sujet.
- Donnez des **arguments** précis et des exemples convaincants.

*For instance, For example, ...*  
*As we witnessed last year when...*  
*Namely...*  
*This is particularly relevant in...*

- Selon le but du discours, il faudra **louer** un sujet, une personne ou le/la **dénoncer**.

**Exemples pour louer**  
*remarkable, unbelievable, amazing, outstanding*

**Exemples pour dénoncer**  
*unacceptable, disgraceful, intolerable, unbearable*

- Finissez le discours en **concluant clairement** sur le sujet.

**Formules de fin**  
*Thank you for listening to me.*  
*It has been a great honour talking to you tonight.*  
*Having said that, I will hand it over to my fellow classmate.*  
*Thanks for your commitment and support!*

**3 ▶ Observez**

**Lisez le discours suivant et repérez les conseils donnés ci-dessus.**

Your Excellencies, Ladies and Gentlemen, I hope I am in the right room as this is quite the biggest venue I have ever had to negotiate! [...] As some of you may perhaps know, for many years I have been deeply concerned about the fate of the world's forests, which was why, in 2007, I established my Prince's Rainforest Project. [...] Many steps have been taken in the past decade to protect forests. [...] Notwithstanding the many praiseworthy achievements, I earnestly hope that the hours ahead will also see the announcement of new ambitious initiatives and partnerships, across sectors, communities and regions. Accelerated action – to reduce deforestation and degradation, and to restore forests – is needed now more than ever. "What we Mahatma Gandhi once memorably wrote: "What we are doing to the forests of the world is but a mirror reflection of what we are doing to ourselves and to one another." How right he was, and how pertinent this remark continues to be in 2015: for, despite all our efforts, we continue to deplete the forests of the world, with profoundly negative consequences for our well-being and for the planet at large. [...] This, therefore, really is a critical session. On such a vital subject, there can be no room for failure. It is very simple: we must save our forests, for there is no Plan B to tackle climate change or many of the other critical challenges that face humanity without them. And you, Ladies and Gentlemen, are the people who can lead the world in this vital endeavour. I can only hope, and pray, for your every possible success today and in the years ahead.

A speech by HRH The Prince of Wales at The Forests Session of the Lima Paris Action Agenda, 1st December 2015

4. Examen blanc de l'E3C2

a) Texte "Gender bias advertising"

## GENDER BIAS IN ADVERTISING



Women's March on 20 January, 2018 in San Francisco, California

The issue of gender equality has never been more in the spotlight in so many countries around the world. Initiatives such as #metoo, #timesup and #balancetonporc are symptomatic of a movement towards greater gender equality.

According to the World Bank, over the past two years 87 legal changes towards gender equality have been made in 65 countries worldwide. In January 2018, Iceland became the first country in the world to make companies prove they are not paying women less than men for the same work. The UK, Denmark and Finland are taking similar measures. In March 2016, the US launched a "U.S. Global Strategy to Empower Adolescent Girls. Real change is in the air. But is this a reflection of what's going on in the advertising industry? The ad industry has in the past been afflicted by stereotypes reinforced by TV series such as *Mad Men*, where male dominance is normalised and women assume the role of subordinates in the workplace - an image duplicated by many of the ads that came out in the 1960s. Today many of us witness - with no small degree of incredulity - compilations of misogynist ads from the 1940s, 50s and 60s. But are we conscious that many of the ads our industry produces today still communicate and reinforce, often in more subtle ways, those very same messages?

The advertising industry has struggled to portray both women and men proportionally and realistically. We are still seeing women and men depicted in outdated, unacceptable ways, even if gender stereotypes are now often presented in a more subtle manner. It is clearly time to drop any anachronistic perceptions and for the industry to take a leading role to ensure that advertising has a positive rather than negative impact in terms of representing and promoting gender equality in society. Research by the Geena Davis Institute on Gender in Media and J. Walter Thompson found that 85% of women say film and advertising need to catch up with the real world. 65% of women are found to be the main shopper of their household...

### Word Federation of Advertisers

Extract from *A guide for gender portrayal in advertisement - 2018*

Launch: create/start - afflicted: infected - subordinate: low - struggle: fight - Portray/depict: represent  
Outdated/anachronistic: obsolete - drop: quit

### b) Compréhension écrite

1. Introduce the text briefly (type of text, author, date, topic). Who is the text's target? What's its main?
2. What do these figures correspond to?

1940's to 1960's	
85%	
Jan. 2018	
87	
65%	

3. What does the author blame the ad industry for? Justify with a quote.
4. What are the author's main arguments in favour of change?
5. Can you identify with the boys/girls portrayed in advertisements nowadays? Find examples. What changes would you like to see?

1. Introduce the text briefly (type of text, author, date, topic). Who is the text's target? What's its main?
2. What do these figures correspond to?

1940's to 1960's	
85%	
Jan. 2018	
87	
65%	

3. What does the author blame the ad industry for? Justify with a quote.
4. What are the author's main arguments in favour of change?

5. Can you identify with the boys/girls portrayed in advertisements nowadays? Find examples. What changes would you like to see?

**c) Expression écrite**

Choose one of the following subjects. Minimum 120 words - maximum 150 words.

1- The female employees of a British firm have decided to take action by writing a letter to their CEO asking him/her to define a set of rules that will give them the choice to wear what they want in order to end any sexist dress codes in the workplace. Write the letter.

2 - Do you think promoting gender equality is necessary? Discuss.

**Subject number .....** :

.....  
 ..... [...]

**d) Grilles d'évaluation élaborée par le ministère de l'Education Nationale**

BACCALAURÉAT – ÉPREUVES DE LANGUES VIVANTES : GRILLE POUR L'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION DE L'ORAL OU DE L'ÉCRIT

	Identification du contexte ou de la situation d'énonciation	Points -score	Identification des réseaux de sens	Points -score	Identification des stratégies de communication	Points -score
C1	Peut identifier les détails fins ou l'implicite tout en les replaçant dans le contexte.	30	Peut identifier et analyser la logique interne d'un document ou dossier en distinguant le cas échéant ce qui est de l'ordre de la digression.	30	Peut identifier l'articulation de documents. Peut identifier la tonalité d'un propos : ironie, humour, stratégies interpersonnelles, etc.	30
B2	Peut identifier la richesse d'un contexte ou d'une situation d'énonciation, y compris en relevant le cas échéant des éléments implicites.	20	Peut identifier la cohérence globale d'un document ou dossier : identifier les principales raisons pour ou contre une idée ; reconstituer une chronologie d'événements dans un récit ; repérer des sauts ou retours en arrière, etc.	20	Peut repérer une intention en distinguant l'expression d'un point de vue de l'exposé de faits. Peut identifier des éléments implicites de l'articulation entre des documents.	20
B1	Peut relever des informations détaillées sur le contexte (objet, enjeux, perspective narrative, expériences relatées etc.) et établir des liens entre elles.	10	Peut relever l'essentiel des éléments porteurs de sens d'un document ou dossier : reconstituer le plan général d'un texte ; suivre les points principaux d'une discussion, d'un reportage ; identifier des liens de causalité simples, etc.	10	Peut identifier l'expression de points de vue, souhaits et/ou perspectives. Peut identifier la nature de l'articulation entre les documents (lien chronologique, illustratif, d'opposition, etc.)	10
A2	Peut relever des informations explicites sur le contexte (thème, lieux, personnes, événements, etc.).	5	Peut comprendre globalement un document ou dossier : identifier le sujet principal, regrouper des termes d'un même champ lexical.	5	Peut identifier la nature du (ou des) documents et la mettre en lien avec quelques éléments du contenu.	5
A1	Peut relever des informations isolées simples et les articuler en partie les unes aux autres.	3	Peut construire une amorce de compréhension en relevant des mots ou expressions.	3	Peut relever quelques données ou caractéristiques évidentes d'un document (dates, titres, paragraphes, bande son, etc.).	3
Pré-A1	Peut relever quelques données.	1	Peut relever des mots transparents et/ou familiers.	1	Peut relever quelques informations isolées simples.	1

Tableau de conversion : compréhension (A1 à partir de 9 points-score ; A2 à partir de 15 points ; B1 à partir de 30 points ; B2 à partir de 60 points ; C1 = 90 points)

LVA	N° 1	CO	0	1-5	6-9	10-12	13-15	16-22	23-29	30+	B1 visé												
	N° 2	CE	0	1-5	6-13	14-17	18-22	23-29	30-49	50+	B1-B2 visé												
	N° 3	CO/CE	0	1-11	12-15	16-20	21-29	30-39	40-59	60+	B2 visé												
Note sur 20			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
LVB	N° 1	CO	0	1-3	4-6	7-9	10-12	13-15	16-22	23+	A2-B1 visé												
	N° 2	CE	0	1-5	6-9	10-12	13-15	16-19	20-24	25+	A2-B1 visé												
	N° 3	CO/CE	0	1-5	6-9	10-12	13-15	16-22	23-29	30+	B1 visé												

BACCALAURÉAT – ÉPREUVES DE LANGUES VIVANTES : GRILLE POUR L'ÉVALUATION DE L'EXPRESSION ÉCRITE

	Qualité du contenu	Points -score	Cohérence de la construction du discours	Points -score	Correction de la langue écrite	Points -score	Richesse de la langue	Points -score
C1	Peut traiter le sujet et produire un écrit fluide et convaincant, étayé par des éléments (inter)culturels pertinents.	30	Peut produire un récit ou une argumentation complexe en démontrant un usage maîtrisé de moyens linguistiques de structuration.	30	Peut maintenir tout au long de sa rédaction un bon degré de correction grammaticale, y compris en mobilisant des structures complexes.	30	Peut employer de manière pertinente un vaste répertoire lexical incluant des expressions idiomatiques, des nuances de formulation et des structures variées.	30
B2	Peut traiter le sujet et produire un écrit clair, détaillé et globalement efficace, y compris en prenant appui sur certains éléments (inter)culturels pertinents.	20	Peut produire un récit ou une argumentation en indiquant la relation entre les faits et les idées dans un texte bien structuré.	20	Peut démontrer une bonne maîtrise des structures simples et courantes. Les erreurs sur les structures complexes ne donnent pas lieu à des malentendus.	20	Peut produire un texte dont l'étendue du lexique et des structures sont suffisantes pour permettre précision et variété des formulations.	20
B1	Peut traiter le sujet et produire un écrit intelligible et relativement développé, y compris en faisant référence à quelques éléments (inter)culturels.	10	Peut rendre compte d'expériences en décrivant ses sentiments et réactions. Peut exposer et illustrer un point de vue. Peut raconter une histoire de manière cohérente.	10	Peut démontrer une bonne maîtrise des structures simples et courantes. Les erreurs sur les structures simples ne gênent pas la lecture.	10	Peut produire un texte dont l'étendue lexicale relative nécessite l'usage de périphrases et de répétitions.	10
A2	Peut traiter le sujet, même si la production est courte.	5	Peut exposer une expérience ou un point de vue en utilisant des connecteurs élémentaires.	5	Peut produire un texte immédiatement compréhensible malgré des erreurs fréquentes.	5	Peut produire un texte dont les mots sont adaptés à l'intention de communication, en dépit d'un répertoire lexical limité.	5
A1	Peut simplement amorcer une production écrite en lien avec le sujet.	3	Peut énumérer des informations sur soi-même ou les autres.	3	Peut produire un texte globalement compréhensible mais dont la lecture est peu aisée.	3	Peut produire un texte intelligible malgré un lexique pauvre.	3
Pré -A1	Peut rassembler des mots isolés en lien avec le sujet.	1	Peut rassembler des notes non articulées.	1	Peut produire un écrit mais peu intelligible.	1	Peut produire quelques éléments stéréotypés.	1

Tableau de conversion : expression écrite (A1 à partir de 12 points-score ; A2 à partir de 20 points ; B1 à partir de 40 points ; B2 à partir de 80 points ; C1 = 120 points)

LVA	N° 1	EE	0	1-4	5-12	13-18	19-22	23-31	32-39	40+	B1 visé											
	N° 2	EE	0	1-12	13-17	18-20	21-25	26-39	40-59	60+	B1-B2 visé											
	N° 3	EE	0	1-12	13-20	21-29	30-39	40-59	60-79	80+	B2 visé											
Note sur 20		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
LVB	N° 1	EE	0	1-4	5-12	13-16	17-19	20-29	30-34	35+	A2-B1 visé											
	N° 2	EE	0	1-4	5-12	13-16	17-19	20-29	30-34	35+	A2-B1 visé											
	N° 3	EE	0	1-4	5-12	13-18	19-22	23-31	32-39	40+	B1 visé											

5.Extrait d'un journal de terrain

*18th July 2019, observations led at the self-service canteen, three colleagues involved*

Every Friday, I take advantage of my lunch time to eat at the school self-service canteen with three of my colleagues. Last week, I was eating when I started to explain to them the topic of the enquiry I was leading on the school about gender equality. Their reaction are mixed: one of them, being about thirty, seems really enthusiastic about it and shares with me the topic of the study she is working on. The two others, being about sixty, seem upset. One of them even considers gender equality to be "totally useless". In order to emphasis this idea, one of them gives an off the subject personnel instance: "I'm thinking about my grand-son. At his school, they would like little boys to be dressed up as princess, what is the world coming to?". "Then there would be only transexuals, how are we supposed to deal with it?", the second adds. The two of them are laughing, which leaves us in an awkward silence.

6. Retranscription du discours d'Emma Watson, à compléter au fur et à mesure de l'écoute

**Emma Watson:** I was appointed as goodwill ambassador for U.N. Women ----- and the more I've spoken about ----- the more I have realized that fighting for women's rights has too often become synonymous with man hating. If there is one thing I know for certain it is that this has to-----.

For the record, feminism by definition is the belief that men and women should have ----- rights and opportunities. It is the theory of the political, economic and social equality of the sexes.I started questioning gender based assumptions a long time ago.

When I was -----, I was confused being called ----- because I wanted to direct the plays that we would put on for our parents but the boys were not.

When I was -----, I started to be sexualized by certain elements of the media.

When at -----, my girlfriends started dropping out of their beloved sports teams because they didn't want to appear -----.

When at -----, my male friends were unable to express their -----, I decided that I was a ----- and this seemed uncomplicated to me but my recent research has shown me that feminism has become an ----- word.

Women are choosing not to identify as feminists. Apparently I am among the ranks of women whose expressions are seen as too strong, too -----, isolating and anti-men, unattractive even. Why has the word become such an ----- one?

I am from ----- and I think it is right that I am paid ----- as my male counterparts. I think it is right that I ----- be able to make decisions about my own -----, I think it is right that women be involved on my behalf in the policies and the decisions that will affect my life. I think it is right that socially I am afforded the same ----- as men but sadly I can say that there is no one country in the world where all women can expect to receive these rights. No country in the world can yet say that they have achieved ----- equality.

If men don't have to control, women won't have to be -----, Both men and women should feel free to be -----, ----- men and women should feel free to be strong.

You might be thinking, who is this "Harry Potter" girl? What is she doing speaking at the U.N.? And, it's a really good question. I've been asking myself the same thing. All I know is that I care about this problem and I want to make it better and having seen what I've seen and given the chance, I feel it is my ----- to say -----.

Statesman Edmund Birke said, "All that is needed for the forces of evil to triumph is for good men and women to do -----." In my nervousness for this speech, and in my moments of doubt I've told myself firmly, if not me, -----, If not now, -----, the reality is that if we do -----, it will take ----- years, or for me to be nearly a hundred before women can expect to be paid as men for the same ----- million girls will be married in the next 16 years as children .

We are struggling for a uniting word but the good news is that we have a uniting movement. It is called -----, I am inviting you to step forward to be seen and to ask yourself, if not -----, who? If not -----, when? Thank you very very much.

7.Barème d'évaluation de la tâche finale : Présentation/Contenu: 10 pts Qualité de la langue: 10 pts

Temps de parole 2pts : mon temps de parole a été respecté.

Prononciation 3pts : Ma prononciation était correcte et n'a pas gêné la compréhension.

Organisation 2pts : Ma présentation était organisée et claire. Utilisation de mots de liaison

Grammaire 4pts : J'ai fait quelques erreurs grammaticales mais qui n'ont pas nui à la compréhension. J'ai utilisé des structures complexes et réinvesti la voix passive.

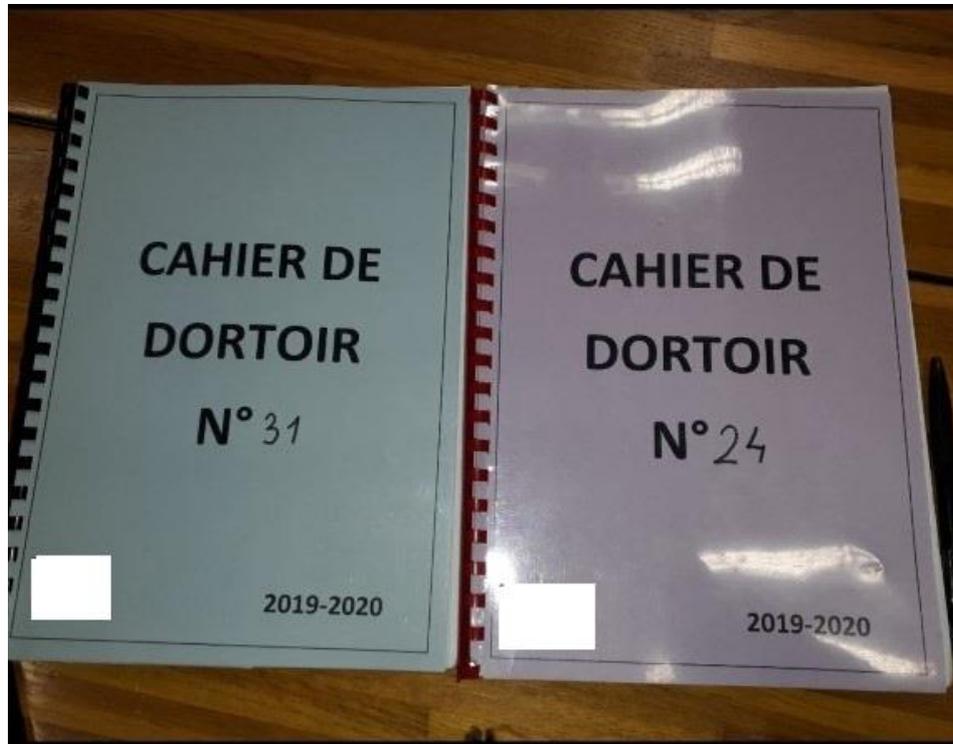
Capacités de communication 4pts : J'ai pu parler sans lire mes notes. J'ai parlé assez fort. J'ai fait peu de longues pauses / débit fluide.. Ton adapté.

Lexique 3pts : J'ai réutilisé le vocabulaire du cours. Le lexique était précis et varié.

Contenu 2pts : J'ai fait une présentation personnelle et cohérente avec le thème de l'égalité des sexes.

## Annexes

### 1. Cahiers de dortoirs de l'internat, bleu pour les garçons, rose pour les filles



### 2. Affiche placardée à l'intérieur des WC à l'internat fille :



### 3. Extraits du règlement intérieur de l'internat :

#### 1-DISPOSITIONS GENERALES

L'internat est une communauté éducative dont chacun doit respecter les règles. Dès son inscription, l'interne du lycée et sa famille s'engagent librement et en toute conscience à respecter le présent règlement. Un espace personnel est mis à la disposition de l'élève pour l'année par l'établissement. Le choix de cet espace est opéré par le lycée et non les élèves ou leur famille. Les infractions reconnues seront considérées comme une «rupture de contrat» et soumises à punition ou sanction. Le renouvellement d'une admission dépendra de l'attitude de l'élève durant l'année précédente. Une tenue et un comportement corrects sont exigés de chaque pensionnaire. Chaque interne est responsable de son lieu de vie, il doit veiller à la propreté et au rangement de ses affaires et à la sécurité de ses biens. Les dégradations sont à la charge des familles. L'accès aux dortoirs est strictement réservé aux internes. La mixité dans les dortoirs n'est pas autorisée. L'inscription à l'internat est à considérer comme un engagement pour le trimestre.

#### 2-HYGIÈNE ET SÉCURITÉ

Conformément au décret n°2006-1386 du 15 novembre 2006, il est strictement interdit de fumer dans l'enceinte de l'établissement. Cette interdiction porte également sur la cigarette électronique. Les élèves doivent respecter les règlements, consignes de sécurité et d'hygiène. L'introduction et la consommation d'alcool et de produits stupéfiants sont interdites (cf. § II -3 du Règlement Intérieur). Les contrevenants s'exposent à des sanctions sévères. L'élève s'engage à occuper son lit et seulement son lit. Aucun nomadisme ne sera toléré. Les élèves doivent changer régulièrement leur linge et leur literie selon un calendrier défini par le lycée. Pour des raisons d'hygiène, les élèves ne doivent en aucun cas apporter des provisions au dortoir. Aucun appareil électroménager n'est permis dans les dortoirs. Seule l'utilisation de rasoirs électriques et de sèche-cheveux est autorisée. Les bombes aérosols sont prohibées, afin d'éviter tout déclenchement et détérioration du dispositif d'alarme incendie.

#### 4- ABSENCES ET SORTIES

a) Les parents ou correspondants doivent prévenir le Service Vie Scolaire du Lycée dès le lundi matin par téléphone, courriels ou fax, du motif de l'absence d'un interne non rentré (et confirmer ensuite par écrit).

b) Les internes rentrent dans leur famille ou chez leur correspondant chaque semaine après la dernière heure de cours, sauf avis contraire des parents.

c) Sorties libres Le mercredi de 12h à 18h est laissé libre aux élèves (sauf avis contraire des parents). Cet après-midi est laissé libre à l'emploi du temps en particulier pour dentiste, médecin, auto-école mais l'internat reste ouvert. Les parents sont invités à prendre leurs dispositions pour ne pas demander, sauf urgence, d'autorisation de sortie en dehors de ces heures.

d) Sorties-Possibilités pour activités éducatives, de sortir jusqu'à 20 h 00 (avec lettre du club et des parents)-Possibilité de se faire externer dans la semaine pour motif exceptionnel et indispensable (RDV médical chez un spécialiste, permis de conduire, etc.) Les demandes de sorties exceptionnelles doivent être formulées par écrit au Conseiller Principal d'Éducation. Aucune sortie ne peut être accordée sur demande téléphonique ou verbale. En cas d'urgence, envoyer un courriel de préférence ou un fax. -En cas d'absence de cours, les élèves peuvent rentrer chez eux avec une autorisation écrite préalable. L'élève est alors considéré comme externe de sa dernière heure de cours du jour jusqu'à la première heure de cours suivante. L'élève accédera à l'internat au plus tôt le lendemain à 12h00. Les élèves ne sont pas autorisés à quitter l'internat si le lycée ne dispose pas d'une autorisation écrite des parents ou responsables fournies 24 heures à l'avance (à télécharger sur le site du lycée). Avant de quitter le lycée, l'élève doit s'assurer qu'il est bien en règle auprès du secrétariat

de la vie scolaire. Aucun élève interne ne quittera l'établissement sans l'accord d'un Conseiller Principal d'Éducation sous peine d'une sanction.

e) Personnes autorisées à faire sortir un interne. Une personne ne peut faire sortir un enfant sans l'accord écrit des parents de l'intéressé.

## 5- VIE ET TRAVAIL A L'INTERNAT

### a) Horaires, Tenue

06h45 -07h00 Lever pour tous

07h00 -07h30 Temps d'accès à la restauration

07h45 Fermeture des internats

07h45 -18h00 Les internes sont soumis au même régime que les autres élèves. Ils doivent impérativement être présents à l'appel de 18 h.

07h45 -12h00 Les dortoirs sont fermés. En dehors des heures de cours, les élèves organisent librement leur temps. Ils peuvent se rendre en étude ou au CDI pour travailler, à la cafétéria pour se détendre. Aucun appel n'est effectué pendant cette période.

11h30 -13h05 Temps d'accès à la restauration (sauf mercredi 11 h 30 –12 h 30) 12h00 -

14h00 Accès libre aux dortoirs chaque jour (et jusqu'à 18h le mercredi après-midi) Durant cette période, l'internat est considéré comme un lieu d'étude. Bruits, jeux et tenue incorrecte ne sont pas acceptés. Toute intrusion de personnes autres que les élèves internes du dortoir ne sera tolérée. Les élèves internes exclus de l'internat n'ont pas l'autorisation de s'y rendre sans l'accord d'un CPE ou d'un personnel de direction.

14h00 -17h00 Fermeture des internats le lundi, mardi, jeudi et vendredi. Ouverture le mercredi après-midi. En plus des lieux d'accueil du lycée, un espace d'accueil des internes filles et garçons (bibliothèque, ressources informatique, salles de détente, télévision, étude) est ouvert au rez-de-chaussée de l'internat filles. Un(e) Assistant(e) d'Éducation en assurera la permanence.

18h00 Premier appel. Ouverture des salles de bains

18h10-18h55 Temps d'accès à la restauration

19h25 Sonnerie signalant le retour aux dortoirs

19h40 Deuxième appel. Durant la période (18h10-19h40), les élèves ne doivent pas sortir de l'enceinte du lycée. Toutefois une dérogation est accordée sur le trottoir public situé devant l'entrée principale du lycée. Les internes sont autorisés à se tenir sur cette partie du trottoir, correspondant à l'espace ovale délimité par les portes d'entrée du lycée et les barrières métalliques séparant le trottoir du boulevard Blum. Par mesure de sécurité, les élèves se tiendront en retrait des barrières. Ils ne sont pas autorisés à séjourner vers les autres entrées de l'établissement (accès véhicules, accès chantier, accès pompiers et portillons).

19h40-20h00 Détente

20h00 -21h30 Période de travail obligatoire pour les secondes, en étude surveillée. Pour les autres niveaux, travail en chambre, sans déplacement, avec silence de rigueur (voir §ci-dessous). Cependant, ils pourront bénéficier de l'étude encadrée. Durant la première partie de cette période (20h00-21h00), les élèves doivent être à leur bureau. Ils pourront ensuite s'installer sur leurs lits pour un moment de lecture, détente... Cependant, sauf dérogation exceptionnelle accordée par l'infirmière, le coucher n'est pas autorisé durant cette période. Durant cette période, des salles informatiques (une par internat) peuvent être mises à disposition pour compléter le travail scolaire.

21h30-22h00 Détente dans le calme.

22h00 Extinction des lumières.

Après 22h00 En cas de besoin, les élèves étudiants de post-bac peuvent travailler dans une salle annexe avec l'autorisation du surveillant.

b) Ordinateurs, téléphones, baladeurs, radios... L'usage des ordinateurs portables est autorisé pour les élèves internes, dans le respect de la législation, dans les bâtiments de l'internat sauf: -pour les élèves de seconde durant la première demi-heure d'étude surveillée -après l'extinction des feux (22h) -durant la période de travail (20h00-21h30) son usage est autorisé exclusivement à des fins pédagogiques. [...]

### **Important**

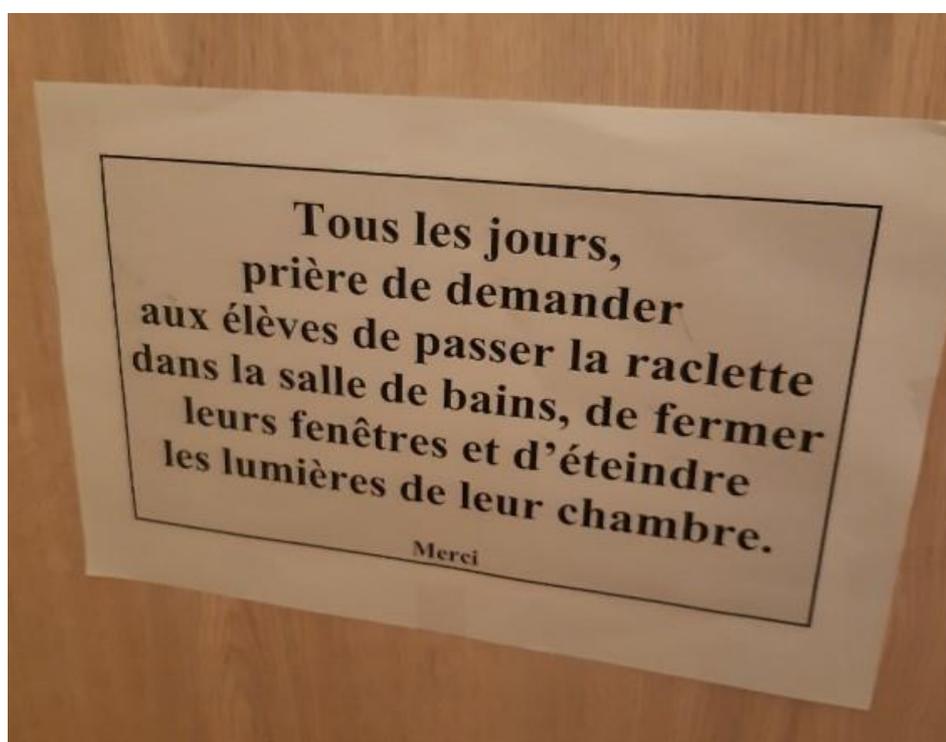
- Les chaussures sont interdites dans les dortoirs
- Les élèves sont tenus de faire leur lit chaque matin.
- Afin de faciliter le nettoyage, chaque matin, tous les effets personnels et le matériel scolaire doivent être rangés dans les placards et sur les étagères. Les plans de travail seront libérés et les valises rangées sur les armoires.
- L'établissement décline toute responsabilité en cas de perte ou de vol des affaires.
- L'affichage n'est autorisé que sous certaines conditions.
- L'accès aux dortoirs est formellement interdit aux demi-pensionnaires et aux externes. Les internes ne doivent en aucun cas autoriser l'entrée de ces derniers à l'internat.
- Tout constat de détention ou de consommation d'alcool ou de produits stupéfiants entraîne l'exclusion immédiate de l'internat par mesure conservatoire. Une exclusion temporaire est ensuite prononcée par le chef d'établissement.

LES ÉLÈVES PASSENT EN MOYENNE 5 JOURS PAR SEMAINE DANS L'ÉTABLISSEMENT. IL EST DONC INDISPENSABLE, POUR LE RESPECT ET LE CONFORT DE TOUS, DE SE SOUMETTRE A CES PRINCIPES DE VIE EN SOCIÉTÉ.

6-SANCTIONS En cas de manquement à ce règlement intérieur, des punitions ou sanctions adaptées à la nature et à la gravité de la faute, peuvent être prononcées:

- Observation
- Avertissement
- Travail supplémentaire-Retenue ou suppression de sortie
- Mesure de responsabilisation-Exclusion temporaire de l'internat ou du lycée
- Exclusion définitive de l'internat (après conseil de discipline si l'élève ne dispose pas d'un transport scolaire)

#### 4. Affiche placardée sur l'armoire des AED garçons





## 6. Guides d'entretien : le premier mené avec les élèves, le second avec les enseignant.e.s

### **a) Guide d'entretien : élèves**

#### ***Questions générales***

1. Nom ou surnom, âge, d'où elle vient, raison d'être à l'internat, profession des parents, frère(s)/sœur(s)
2. Est-ce que le thème de l'égalité fille/garçon a déjà été abordé au cours de ta scolarité (par un professeur en cours, lors d'une demi-journée organisée par le lycée, ou autre) ?
3. a. Prêtes-tu attention aux affiches placardées sur les murs du lycée ? L'une d'elle a-t-elle déjà attiré particulièrement ton attention ?  
b. Lis-tu et/ou gardes-tu les prospectus que l'on peut trouver devant le bureau de la vie scolaire ?
4. Est-ce que certaines choses vous semblent injustes en fonction de votre genre ?  
Des différences sont-elles faites entre filles et garçons au lycée ? (matérielles, psychologiques)
5. Qu'est-ce que font les garçons que tu ne fais pas ? A l'inverse, qu'est-ce que tu fais que les garçons ne font pas ? (Cours / internat / externat / hors du lycée)

#### ***Comportement en cours***

1. As-tu déjà remarqué que les garçons et/ou les filles restaient entre eux ?
2. As-tu déjà remarqué un professeur qui ferait des différences en fonction du sexe ?
3. As-tu déjà eu le sentiment qu'un des deux sexes était mieux noté que l'autre ?  
Que l'un des deux sexes était plus ou moins sanctionné ? Et, pour une même bêtise ?

#### ***Relations amicales/amoureuses***

1. Est-ce que tu as plus d'amis filles ou garçons ?
2. As-tu plusieurs groupes d'amis ? Combien ? Où ? Origine (scolarité, internat, couple) ?
3. Est-ce que tes groupes d'amis se connaissent ? Se côtoient ?
4. Ressens-tu des différences dans ton comportement quand tu es seulement avec des filles et quand vous êtes en présence des garçons ?
5. Peux-tu me donner des critères/caractéristiques qui font que tu n'aimerais pas un garçon et/ou une fille et que tu ne voudrais pas le/la rencontrer ?
6. Si je te dis, homosexualité, tu me dis... ?  
+ rapport au corps (à l'apparence) → y accordes-tu de l'importance ? (à la tienne et celle des autres)
7. Est-ce que tu es en couple ? Est-ce que cette relation a (ou a eu) un impact sur tes autres relations ? (amicales/familiales)
8. Est-ce que tu as déjà eu des relations sexuelles ? Est-ce que ça a eu un impact sur tes relations (familiales/amicales) ?
9. Dans quelle classe d'âge te situes-tu ? Comment te définirais-tu ? (adolescente, fille, jeune fille, jeune femme, femme)
10. Quelle place prennent les insultes dans ton quotidien ? Où ? Quand ? Par qui ? (fille(s)/garçon(s), fille(s)/fille(s), garçon(s)/garçon(s) ?  
Quel impact ont-elles sur tes relations ? Affectent-elles ta confiance en toi ou celle des autres ?
11. a. Est-ce que les nouveaux modes de communication (les réseaux sociaux notamment) t'ont déjà permis de rencontrer quelqu'un/des gens ?

b. Quand tu es à l'internat, est-ce que tu communique beaucoup ? Avec qui ? (famille/amis : du lycée, de l'internat, extérieur au lycée?)

12.a. Que penses-tu de l'internat mixte ?

b. Quelle serait ta réaction si un assistant d'éducation (homme) remplaçait la surveillante de ton dortoir ?

### ***Activités (intérieures et extérieures du lycée)***

1. Quels lieux du lycée fréquentes-tu quand tu n'es pas en classe ?

Externat : cafétéria  salle d'étude  préaux  CDI  Pôle internat  cour  zone fumeurs

Quand ? Avec qui ? Pour quoi faire ?

2. Que fais-tu le mercredi après-midi et le week-end ?

→ t'arrive-t-il de consommer de l'alcool et/ou toute autre substance ? Quand ? Où ? Seule, en groupe ? Avec des filles, des garçons, les deux ? A quelle fréquence ?

### **b) Guide d'entretien : enseignant.e.s**

1. Comment en es-tu arrivé à devenir prof ? → présentation parcours

Arrivée en stage → vers qui t'es-tu porté ?

2. Au début de l'année, comment tu organises l'espace dans la classe ? → placement libre ou contraint ? Au cours de l'année, évolution ?

3. Est-ce que tu remarques des différences de comportement entre filles et garçons ? Discipline

4. Penses-tu qu'il existe des punitions plus adaptées selon le sexe ?

Penses-tu adapter tes punitions en fonction que tu as en face de toi une fille ou un garçon ?

D'après toi, qui se fait le plus reprendre, et par rapport à quoi ?

5. Est-ce que tu as déjà entendu des élèves s'insulter ? Où ? Quand ? Par qui ?

6. Est-ce que tu remarques des différences de résultats scolaires entre filles et garçons ?

Si oui, comment les expliquer selon toi ? A quoi sont-elles dues ?

7. Même question pour les devoirs ?

8. Et sur l'assiduité, les retards ?

9. Rapport au corps, apparence, hygiène → Comment est-ce que tu ressens ce rapport au corps en tant qu'enseignant ?

10. Raconte-moi un peu ta scolarité dans le secondaire (collège, lycée). Quel type d'élève tu étais, ce qui t'a marqué, anecdotes parlantes ?

11. Institution → est-ce que le sujet égalité F-G a déjà été évoqué dans ton établissement ? (Conseil de classe, conseil pédagogique, actions menées au sein de l'établissement?)

12. Pendant le confinement, qui est venu spontanément t'interroger sur les cours/la situation de leur propre gré ?

Qui rend les devoirs attendus ? Régulier ?

## Bibliographie

- Anteby, Michel, *L'École des patrons. Silence et morales d'entreprise à la Business School de Harvard*, Paris, Éditions Rue d'Ulm/Presses de l'ENS, coll. « Sciences sociales », 2015, 264 p. Traduit de *Manufacturing Morals. The Values of Silence in Business School Education*, The University of Chicago), 2013.
- Arambourou Clément, « Du patriarcat aux modes de domination », *Travail, genre et sociétés*, 2017/2 (n° 38), p. 181-186. DOI : 10.3917/tgs.038.0181. URL : <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2017-2-page-181.htm>
- Auduc, Jean-Louis, *Ecole: La fracture sexuée: Le sexe faible à l'école: les garçons. Comment éviter qu'ils échouent?*. Editions Faber, 2015. 103 pages.
- Ayral, Sylvie, *La fabrique des gérçon: Sanction et genre au collège*. Presses Universitaires de France, 2011. 204 pages.
- Barrère, Anne, *Ecole et adolescence: Une approche sociologique*. De Boeck Education, 2013. 118 pages.
- Becker, Howard, « Chapitre 1 – Le double sens de « Outsiders » », dans *Outsiders*, Paris, Métailié, 1985, p. 25-42.
- Bélier, Sandra, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, 1999.
- Bilge, Sirma, « Théorisations féministes de l'intersectionnalité », *Diogène*, 2009/1 (n° 225), p. 70-88. DOI : 10.3917/dio.225.0070. URL : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.htm>
- Bourdieu Pierre. À propos de la famille comme catégorie réalisée. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 100, décembre 1993. pp. 32-36.
- Bourdieu, Pierre, *La reproduction*, Sens Commun, 1970. 284 pages
- Connell, Raewyn, *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*, éditions Amsterdam, 2014.
- Delalande, Julie, *La cour de récréation: Pour une anthropologie de l'enfance*. Presses universitaires de Rennes, 2001 [Collection "Le sens social"]. 278 pages.
- Dubet, François et Martucelli, Danilo, *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996, in *La fabrique des garçons*, Sylvie Ayral, 2011.
- Dusseau, Félix, *L'épilation intime: Entre norme et arrangements*, Partie II. Revue « les 3 Sex », 16 janvier 2017.
- Fine, Agnès, « Françoise HÉRITIER, *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*. Paris, O. Jacob, 1996. », *Clio. Histoire, femmes et sociétés* [En ligne], 8 | 1998, mis en ligne le 21 mars 2003, consulté le 23 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/clio/326>

- Flahault François, « Instruction, éducation et transmission entre générations », *Revue du MAUSS*, 2006/2 (n° 28), p. 295-304. DOI : 10.3917/rdm.028.0295. URL : <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-295.htm>
- Garcia, Marie-Carmen. “Représentations « genrées » et sexuation des pratiques circassiennes en milieu scolaire”. Dans *Sociétés & Représentations* 2007/2 (n° 24), pages 129 à 143
- Goffman, Erving *L'arrangement des sexes*, article paru en 1977, dans *Theory and Society* (vol 4, pp. 301-331)
- Grosbon Sophie, *La convention pour l'élimination des discriminations à l'égard des femmes*, A Pedone, 2014. Chapitre 10
- Kaufmann, Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, 4ème édition. Armand Collin, 2016. 126 pages.
- Landour, Julie. “Quand une salariée se fait la sociologue de son univers professionnel”. Dans *Genèses* 2013/1 (n° 90), pages 25 à 41
- Lechenet, Annie, Mercader, Patricia. « Au collège et au lycée, des élèves, des adultes et des jeux » *Educa-tion et Formations*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, 2019, *L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes*, dans le système éducatif, 4 (99), pp.33-53.
- Lelièvre, Claude, Lec, Francis, *Les profs, l'école et la sexualité*, Paris, Odile Jacob, 2005, in *La fabrique des garçons*, Sylvie Ayrat, 2011.
- Maillochon, Florence, « Le jeu de l'amour et de l'amitié au lycée : mélange des genres », *Travail, genre et sociétés* 2003/1 (N° 9), p. 111-135.
- McNeil, Legs, et MacCain Gillian, *Please kill me*, Editions Allia, 2006. 625 pages.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre. Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. In: *Revue française de sociologie*, 2000, 41-3. pp. 417-445
- Peneff, Jean, *Le goût de l'observation: Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Editions la découverte, Paris, 2009. 250 pages
- Serfaty-Garzon, Perla, *Dictionnaire critique de l'habitat du logement*, Paris, Armand Colin, 2003. p.65-69
- Pinçon Michel, Pinçon-Charlot Monique. Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif. In: *Genèses*, 3, 1991. La construction du syndicalisme, sous la direction de Michel Offerlé. pp. 120-133.
- Raibaud, Yves, « Mixité dans les activités de loisir. La question du genre dans le champ de l'animation », *Agora Débats / Jeunesse*, n°59, 2011
- Raibaud, Yves, Le genre et le sexe comme objets géographiques. *Sexe de l'espace, sexe dans l'espace*, Acte du colloque de Doc'Géo, May 2007, Pessac, France. pp.97-105. ( halshs-00333360)

Rissoan, Odile, « Les relations amicales des jeunes : un analyseur des trajectoires sociales lors du passage à l'âge adulte », 2004

Vuattoux, Arthur, « Adolescents, adolescentes face à la justice pénale », *Genèses* 2014/4 (n° 97), p. 47-66. DOI 10.3917/gen.097.0047