

La chambre d'internat : entre politiques éducatives et appropriations de l'espace habité¹.

Denis BIGET

Docteur en ethnologie (Paris 7), chercheur en anthropologie associé au CRBC, est chargé de cours en anthropologie maritime à l'Université de Bretagne occidentale à Brest. Conseiller principal d'éducation au lycée Jean-Marie Le Bris de Douarnenez (Finistère), il est membre de la Société internationale d'ethnographie et a codirigé les numéros 1 et 5 de la *Revue internationale d'ethnographie*. denis-biget@univ-brest.fr

Camille LE NEZET

Actuellement étudiante en première année de Master d'anthropologie à l'Université de Bordeaux, Camille Le Nézet préparait sa licence d'ethnologie à l'Université de Bretagne occidentale lorsqu'elle a réalisé l'étude ethnographique de l'internat dont il est question dans ce texte. Elle a présenté avec Denis Biget une communication sur la chambre d'internat au colloque de Salagon. camillelenezet@gmail.com

Résumé :

L'enquête ethnographique sur laquelle s'appuie cet article confirme que la chambre d'internat en établissement scolaire répond à la définition de l'espace « produit » et « vécu » à laquelle nous ont habitué les nombreux travaux de l'anthropologie de l'espace.

Cette question autant ontologique que scientifique de l'occupation de l'espace par l'homme montre que l'existence spatiale quotidienne modèle l'identité des individus, que ces individus ou groupes marquent l'espace et que les contraintes physiques et matérielles mais aussi psychosociales et institutionnelles sont, du fait de cette appropriation et de cette quête identitaire, aménagées et modifiées par les habitants. L'élève interne n'est plus un simple résident mais habite et transforme son espace de vie, seul ou avec les autres et crée ainsi un espace existentiel qu'il vit et montre à voir comme dans une vitrine où il exposerait sa personnalité et sa vie, quitte à transformer ou à s'opposer aux règles de l'institution scolaire.

En mobilisant les apports théoriques de Boltanski et Thévenot ainsi que les réflexions de Michel Foucault sur la gouvernementalité, les auteurs s'attachent à montrer que la chambre d'internat, matériellement et réglementairement prédéfinie, est cependant l'objet d'arrangements libérateurs et identificatoires où le pouvoir en jeu change alors parfois de mains. Mais l'analyse de la vie quotidienne d'un internat révèle que le consensus général sur les règles de vie, sur les droits et les devoirs des élèves dans les différentes instances de la vie lycéenne, limite, en les responsabilisant, l'appropriation complète de l'espace et la liberté de vie et d'existence des internes.

Mots-clefs : Internat – espace produit – identification – appropriation – consensus – limite.

Summary :

¹ Cet article est tiré d'une communication des auteurs aux Rendez-vous ethnologiques « Des possibles façons d'habiter » organisés par le Musée de Salagon du 20 au 21 juin 2019.

The ethnographic study on which this article is based confirms that a boarder's bedroom in an educational establishment answers the definition of "produced" and "lived" space with which we are familiar from numerous works on the anthropology of space.

This question - as ontological as it is scientific - of the occupation of space by man shows that daily spatial existence shapes people's identities, that these individuals or groups make their mark on a space and that because of this appropriation and quest for identity, its constraints, both physical and material but also psychosocial and institutional are managed and modified by its inhabitants. The boarder is no longer just a resident, he occupies and transforms his living space - alone or with others - thus creating an existential space that he inhabits and displays as in a shop window where he might reveal his personality and his life, even if he has to transform or oppose the rules of the educational institution. Mobilizing Boltanski and Thévenot's theoretical contribution as well as Michel Foucault's thoughts on governmentality, the authors are endeavouring to show that the boarder's room- predefined both materially and by regulation - is however the object of liberating and identificatory arrangements where power sometimes changes hands. But analysis of daily life in a boarding school reveals that the general consensus on the rules of living, the rights and duties of students in different areas of high school life, restricts the complete appropriation of the space and freedom of life and existence of the boarders by making them aware of their responsibilities.

Key words : boarding school – produced space – identification – appropriation – consensus - limit

*Reverray-je le clos de ma pauvre maison,
Qui m'est une province, et beaucoup d'avantage ?*

J. du Bellay, *Les regrets*, XXXI (1558)

La chambre d'internat en établissement scolaire, endroit aussi trivial et fonctionnel soit-il, peut-il constituer un objet d'interrogation et d'investigation anthropologique, non seulement sur le rapport de l'homme à l'espace mais aussi sur celui de l'être au monde, rapport vu comme construction existentielle au sein d'un ensemble spatial comme le fait Eric Dardel dans une « géographie existentielle » (1952) ?

C'est pour apporter des éléments de réponse à cette question et répondre à une invitation aux « Rendez-vous ethnologiques » du Musée de Salagon consacrés, en juin 2019, aux « Possibles façons d'habiter » que les auteurs ont souhaité reprendre et actualiser une note de l'un d'entre eux sur la chambre d'internat (Biget, 2011) en réalisant une enquête dans un petit internat d'un lycée public de Bretagne.

Dans cette note, Denis Biget, conseiller d'éducation en collège et lycée et chercheur en sciences humaines et sociales, partait d'une anecdote, vécue quelques années plus tôt dans un lycée professionnel, qui illustre l'opposition entre des principes éducatifs et des règles institutionnelles d'une part, et l'appropriation et le vécu de l'espace habité d'autre part, enjeux de cette opposition.

Analysée grâce à une observation directe et « flottante » (Petonnet, 1982) de la vie d'un internat, liée à l'expérience professionnelle et à la réflexion de l'auteur, cette situation éducative trouvait son origine dans une réflexion sur l'organisation spatiale de la chambre d'internat. Lors d'une commission permanente dans un lycée professionnel en 2010, il a été décidé de fixer au sol les meubles des chambres des internes pour éviter le désordre et faciliter le travail de nettoyage trop souvent à l'origine de tensions entre les assistants d'éducation, le conseiller d'éducation et les personnels

d'entretien du lycée². Au cours de cette réunion, un membre de la commission avait alors suggéré de monter un panneau de bois entre les bureaux pour préserver la tranquillité des élèves en face-à-face. Une jeune enseignante, membre de la commission, avait alors fait remarquer de façon véhémement : « Un panneau ? Ils vont écrire dessus, c'est dangereux ! ». Bien que le proviseur de l'établissement et le Conseiller d'éducation (Denis Biget) aient avancé l'idée que le désordre était sans doute l'expression chez les élèves d'un besoin d'appropriation et de personnalisation, certes déviante voire violente, de l'espace habité, le nouveau plan de chambre et la fixation des meubles avaient été adoptés et mis en œuvre à la rentrée suivante.

Cette situation illustre le conflit à peine étouffé entre, d'une part, des principes éducatifs organisés par des règles qui président à un règlement propre à l'institution scolaire au niveau national et local et, d'autre part, un besoin, des envies, des désirs d'appropriation de l'espace et de personnalisation par les élèves qui sont l'expression ontologique et anthropologique du vécu de l'espace dans la vie quotidienne.

Les auteurs tentent de montrer dans cet article que cette question ontologique est à la fois le produit et la genèse d'une quête d'identité, de l'affirmation et de la construction par l'identification des et aux lieux de la personnalité de l'être humain, provisoire et durable, fixe et changeante. Ils montrent ou rappellent que l'espace constitue un enjeu politique où le sujet, même s'il est dominé et contraint par les règles institutionnelles parfois et souvent de façon violente, trouve, notamment par l'aménagement spatial ponctuel, ici et maintenant, le moyen de sauvegarder sa liberté, de construire sa personnalité et de les revendiquer.

Cette opposition politique entre la règle et la réalité sera un fil conducteur d'observation et de réflexion des auteurs. L'enquête ethnographique menée par Camille Le Nézet fera l'objet ici d'une relecture notamment à partir des travaux consacrés aux « économies de la grandeur » (Boltanski, Thévenot, 1987) et de ceux de Michel Foucault sur la gouvernementalité et la responsabilité.

Pour situer le terrain d'étude et de réflexion dont est issu cet article, les auteurs vont de façon assez rapide donner une définition de l'internat scolaire, de ses fonctions et en faire une courte histoire pour dégager les différentes conceptions éducatives et pédagogiques et l'évolution des pratiques et usages qui président et accompagnent l'internat depuis sa création. Cette histoire sera étayée par une approche des cadres théoriques de l'anthropologie de l'espace et de l'habiter pour comprendre l'internat comme un « espace produit ».

I. Définition, histoire et évolution de l'internat scolaire en France.

L'analyse que nous allons faire dans cet article sur les relations de l'élève interne à l'espace de la chambre d'internat demande que nous définissions le cadre général de vie dans un internat, dans une perspective sociologique et historique.

Si depuis sa création l'internat a été réglementé et contrôlé par l'institution scolaire, si ses fonctions éducatives et pédagogiques ont été bien définies et se sont longtemps illustrées par l'association entre éducation et discipline, il a aussi été l'objet de vives critiques et s'est accompagné, tout au long de son histoire, de pratiques et d'usages en contradiction avec ses principes et ses règles.

Ces pratiques et ces usages quotidiens ont très souvent été les déclencheurs des évolutions et de changements introduits dans son règlement général et son fonctionnement.

Durant la Révolution française, l'idée de l'internat a fait l'objet de nombreux débats entant que mesure scolaire et surtout en tant que mesure politique. Son objectif était alors de promouvoir une

² Les personnels d'entretien et de nettoyage des établissements scolaires manifestent souvent, dans certains établissements, un sentiment d'autodépréciation qu'ils expriment la plupart du temps par des griefs sur le désordre. Ils le ressentent comme une blessure personnelle et de groupe par rapport au service de Vie scolaire, aux surveillants et au Conseiller d'éducation jugés alors trop laxistes dans leurs méthodes éducatives. L'espace est ici aussi un lieu de pouvoir et d'enjeux identitaires.

justice sociale et de participer à l'unité du pays en empêchant les particularismes et les attachements locaux, sociaux et familiaux. Il fallait faire grandir une génération de citoyens aimant d'abord leur pays et ensuite leur famille. Cependant, aucun des projets débattus durant cette période ne fut réalisé par les révolutionnaires.

L'internat ne vit le jour qu'au début du 19^{ème} siècle quand Napoléon Ier créa les lycées par la loi du 11 Floréal de l'an X (1er mai 1802). Il créa alors 45 établissements avec 8 professeurs par lycée en Lettres, Sciences et Langues. Les frais de scolarité et de pensions étaient à la charge des parents. Le port de l'uniforme y était obligatoire tant pour les professeurs que pour leurs élèves. Seuls y étaient admis les garçons payants ou boursiers de l'Etat. Selon Patrick Clastres (2005), il s'agissait alors de « déposséder les familles et l'Eglise de leur rôle traditionnel et historique dans la formation morale et religieuses des jeunes gens » et d'améliorer les formations initiales des nouvelles élites dirigeantes. L'équivalent pour les filles ne fut créé qu'en 1888 sur le modèle de l'internat des garçons.

Vers 1850, de sévères critiques vont contester le caractère totalitaire de la discipline et de l'organisation stricte des internats. De nombreuses expériences nouvelles vont naître - comme l'école Monge ou encore les écoles Alsaciennes - pour « favoriser la conquête de l'autonomie tout en reconstituant une atmosphère de famille. »

Afin de parer à la baisse du nombre d'internes et de concurrencer plus ardemment les pensionnats religieux, l'Etat décide de modifier l'organisation de l'internat. Ainsi, les maîtres d'études deviennent des maîtres-répétiteurs au cours de la seconde moitié du 19^{ème}. Ils sont placés sous l'autorité du surveillant général de l'internat. Ils doivent surveiller les élèves quand ils ne sont pas avec leurs professeurs. Ils sont tenus de se loger et de se nourrir dans l'enceinte du lycée et sont « moins bien rémunérés qu'un valet de chambre dans une bonne maison ». Ensuite, l'expression de « vie scolaire » fait son apparition dans les années 1880. Elle désigne une vie scolaire « équilibrée » par l'alternance, pour les pensionnaires, entre les études et des activités éducatives (promenades, récréations, soins d'hygiène, de propreté, etc.). En 1937, un décret déleste le surveillant général de ses surveillances. Ce temps dégage permet de mettre en place des actions plus éducatives. A partir de 1965, le surveillant général devient responsable du service de la vie scolaire. En 1970, il est remplacé par les conseillers principaux d'éducation (CPE). Jean-Paul Delahaye (2009) explique à leur propos : « là où le surveillant général devait essentiellement faire appliquer la règle, le CPE doit aussi la faire comprendre ». Ils remplissent aussi des fonctions d'animation socio-éducatives. Une circulaire du 11 octobre 1989 vient confirmer l'importance donnée au rôle pédagogique des CPE et à leur collaboration avec les enseignants.

Ce changement de statut et cette nouvelle définition de la vie scolaire va petit à petit engendrer une nouvelle conception de l'internat, de ses aménagements matériels et de ses orientations éducatives.

Du « pensionnaire » au « résident » en passant par « l'interne », le glissement sémantique exprime une évolution des modes de vie et des conditions d'habitat des élèves internes (Branchereau, 2009). A leur création au début du 19^{ème} siècle, les internats imposent des conditions de vie rudes même si rien « n'a été épargné pour l'hygiène et le confort » comme le mentionne un proviseur d'un lycée nantais en 1880 (Branchereau, *op.cit.*). Au début du 20^{ème} siècle, les conditions de vie sont variables mais s'améliorent progressivement. A Laval, dans les années 1930, les élèves de classe de sixième font leur toilette dehors, en hiver, avec de l'eau glacée parce que les circuits d'eau sont gelés (souvenir de la mère d'un des auteurs). Les conditions matérielles ne sont cependant pas celles qui marquent le plus les esprits. L'ambiance générale et le sentiment d'enfermement sont plus lourds. L'écrivain Julien Gracq, élève au lycée Clémenceau de Nantes de 1921 à 1928, souffre de l'impression de « claustrophobie de l'interminable année scolaire » et des « promenades sinistres, sous la pluie. »

Dans les années 1960, des internats de plus de 900 internes fonctionnent avec des dortoirs qui peuvent héberger jusqu'à 80 élèves et sont parfois très insalubres au point de déclencher des grèves d'élèves pour réclamer du chauffage et de meilleures conditions de vie (Lycée de Landerneau en 1979, lycée de La Flèche en 1983 par exemple). Cependant, la vie de certains internats s'adoucit et au lycée Guist'hau de Nantes, les jeunes filles, certes soumises à une discipline sévère, dorment néanmoins

dans des « cellules » (rideaux ouverts) et peuvent y prendre le thé les après-midis sans cours (Branchereau, *idem*).

Jusque dans les années 1985-1990, les internats étaient encore composés, pour certains, de grands dortoirs de 30, 50 élèves ou plus comptant autant de lits et d'armoires, accolés les uns aux autres sans aucune intimité possible. Le surveillant pouvait ainsi couvrir du regard l'ensemble des lits et assurer une surveillance complète. La discipline était encore relativement stricte. Au début des années 1980, on commence à voir apparaître des délimitations matérielles de l'espace individuel pour offrir un peu d'intimité. Aujourd'hui, tous les internats proposent des chambres individuelles ou accueillant 3, 4 ou 5 internes. La rénovation des internats est une priorité des Régions et des établissements face à une demande croissante pour certains établissements recherchés pour leurs formations. Du lycée aux classes post bac, la notion de « résidence » tend à s'imposer et à supplanter celle de pensionnat ou d'internat. Mais si l'intimité et les conditions de vie sont améliorées, les règles demeurent et seules quelques décorations sont acceptées. Depuis les années 1980 environ, les personnalisations et décorations sont tolérées dans les chambres et se généralisent mais elles doivent rester, aujourd'hui encore, sous le contrôle des adultes de l'établissement.

Michel Guigue et Audrey Boulin (2016) définissent l'internat comme « une modalité de scolarisation qui permet aux élèves de bénéficier d'un hébergement et d'un service de restauration du lundi au vendredi soir. » Cet hébergement peut être étendu au dimanche soir. Notons que jusque dans les années 1970 environ, le service d'internat pouvait fonctionner le week-end et que les élèves, y compris les collégiens les plus jeunes, ne regagnaient parfois leur domicile qu'aux vacances.

II. Cadres théoriques de l'anthropologie de l'espace.

Ce que l'anthropologie est réellement, c'est une exploration des conditions et des possibilités de la vie humaine dans le monde. »

Tim Ingold, « *Wayfarers Thoughts : Life, Movement and Anthropology.* », 2011

L'internat, s'il est un espace organisé et soumis à des règles, rassemble néanmoins différents acteurs qui ont, produisent et défendent différentes définitions de la vie à l'internat, justifiées (au sens de Boltanski et Thévenot) par différentes conceptions de l'éducation et de la pédagogie, différents « principes supérieurs communs » pour reprendre ces deux sociologues. L'internat scolaire, comme tout espace, est lieu de rapports de pouvoir et de potentiels conflits.

Du proviseur et de l'équipe de direction au personnel d'entretien, les objectifs et les conceptions de l'éducation ne sont pas les mêmes. Ils varient selon le type de fonction exercée. Même au sein du service de vie scolaire, les points de vue du CPE et ceux des assistants d'éducation peuvent diverger voire s'opposer. L'équipe d'entretien, chargée du ménage, de l'hygiène et de la sécurité au sein des dortoirs, joue un rôle important dans l'organisation de l'espace et les « agents » ont souvent un pouvoir insoupçonné sur la définition de cette organisation. Quant aux élèves, ils subissent les règles, y obéissent mais peuvent facilement les contourner, les aménager voire les faire changer.

C'est par ces différentes façons de concevoir les fonctions du lieu et les principes qui président à ces objectifs que l'espace se modifie. C'est déjà à ce stade que l'on peut parler « d'espace produit ».

J. Rémy écrit déjà en 1974 : « Ce qui est fondamental, ce n'est pas l'espace physique mais les acteurs qui y vivent et les types de réseaux de relations qu'ils peuvent avoir dans un espace ou plutôt une pluralité d'espaces. » Chaque groupe, chaque société produit un espace qui lui est propre et qui contient, « en lui assignant des lieux plus ou moins appropriés, les rapports sociaux... » comme l'écrit Henri Lefebvre (1974).

Tout comme la maison, l'internat abrite, assure un cadre au système social et scolaire et met de l'ordre – matériel – dans l'univers environnant. Comme la maison, il abrite, il offre un cadre de socialité dans et hors du groupe. Pour Baduel (1988) : « Produire un habitat, c'est aussi aménager les

relations sociétales, organiser la proximité et la distance. » L'habitat est alors approprié par un groupe assez stable qui se forme d'ailleurs au gré des aménagements et des arrangements avec le lieu, par rapport à la collectivité plus large (les internes par rapport aux externes).

L'anthropologie de l'espace et l'histoire de l'habiter nous enseignent qu'il existe à la fois des prédispositions naturelles et techniques à l'organisation d'un lieu mais que ces prédispositions sont transformées par l'usage qu'en font les acteurs, par leurs conceptions de cet espace, différentes selon leur appartenance, par leurs visions et leurs rêves, par le jeu des relations sociales. De naturel et matériel, l'espace est socialement produit et, s'il influe sur la vie humaine, les acteurs en retour le modèlent, le transforment et se l'approprient continuellement.

Pour analyser l'espace de la chambre d'internat, il faut prendre appui sur les étapes de production de l'espace – l'ordre, l'organisation en réseau de communication puis l'appropriation et le contrôle, l'utilisation du territoire, les lois et les découpages administratifs, leur violence relative. L'espace influe sur l'individu et le groupe en modifiant ses manières de vivre et facilite souvent l'insertion sociale.

Un détour par la psychologie nous explique ce processus de socialisation. L'espace structure en effet l'identité des individus comme composante de la personnalité (Proshansky, 1978 ; Fischer, 1989). On s'approprie un espace pour le contrôler par rapport aux autres. Comme l'écrit Proshansky (1958), "Pour chaque personne, la définition du moi ou ce qu'on appelle le "moi", "l'image du moi" et "l'identité" comprend nécessairement des dimensions de lieu et d'espace qui, une fois rassemblées, constituent son identité de lieu (*place identity*). » Il existe donc des liens affectifs dans l'habiter d'une chambre (Barbey, 1984), des productions d'images liées à l'expérience individuelle et au contexte spatial. La relation entre le lieu, la définition de soi et la construction de la personnalité est assez évidente (Eleb-Vidal, 1983). Dans sa recherche d'indépendance, l'individu cherche à se distinguer des autres et de l'objet. Comme l'écrit Lara Capelle-Fillion dans son mémoire de maîtrise de psychopathologie (2002) : "Le processus identitaire relève d'une construction dont l'objectif est une différenciation moi-autrui et l'homme, en se logeant, cherche à s'individualiser et à se différencier des autres en personnalisant cet espace." (Ce qui explique que les individus vivant dans un milieu hostile ou en rupture avec leur environnement –les élèves en échec scolaire relégués dans les voies professionnelles qu'ils n'ont pas choisies par exemple - adoptent des réactions de rejet et d'incivilité à l'égard de l'environnement. L'appropriation de l'espace se fait alors par la dégradation des lieux communs : entrées d'immeubles, mobilier urbain, chambres et dortoirs ou salles de classe dans les écoles). Comme le remarque encore Lara Capelle-Fillion, la standardisation stricte des espaces implique une situation de désappropriation : "En effet, une certaine manière de penser l'espace, déterminée essentiellement par des variantes économiques, financières et techniques, aboutit à des types d'aménagements qui évacuent de ce fait toute possibilité d'appropriation, or l'appropriation suppose qu'un espace ne soit pas défini de façon absolue." L'anecdote, citée en introduction, illustre bien cette volonté de définir de façon absolue les espaces de vie pour mieux les organiser et les rentabiliser, tant au niveau de la production de travail qu'au niveau financier. Fixer les meubles de la chambre d'internat permet un meilleur et plus rapide nettoyage et répond ainsi à une logique d'économie financière qui tend à réguler désormais les instances de service public et conjointement à organiser strictement la discipline et l'éducation par une gestion rationnelle.

Nous allons donc aborder la chambre d'internat en glissant d'une hypothèse fonctionnaliste à un espace produit par une approche ethnographique, ou praxéographique comme le disait l'anthropologue Jean Bazin dans son séminaire de l'EHESS, ou encore phénoménographique selon Albert Piète (2009).

Avec le travail de terrain, nous avons cherché à passer de la chambre logement, avec la simple fonction de se loger, de résider en un lieu, à la chambre prise dans une optique d'habiter. Il ne s'agit plus seulement de se loger mais également de mettre en œuvre un mode de connaissance au monde et un type de relation affectif aux lieux et aux autres (Dardel, 1959).

Inspiré par Heidegger pour qui l'habiter désigne un "être-présent-au-monde-et-à-autrui", Henri Lefebvre (1970) écrivait : « l'être humain ne peut pas ne pas bâtir et demeurer, c'est-à-dire avoir une demeure où il vit, sans quelque chose de plus (ou de moins) que lui-même : sa relation avec le possible comme avec l'imaginaire. » Le résidant n'est pas seulement là dans un lieu mais peut ou non s'y attacher, l'aménager, le décorer, le ressentir, le vivre, se l'approprier. La chambre de dortoir devient-elle alors un espace composé de concret, de vécu, de quotidien, "même le plus dérisoire [qui] garde une trace de grandeur et de poésie spontanée..." ? (Lefebvre)

L'espace de la chambre d'internat est un lieu de pratiques humaines qui induit le quotidien comme invention avec ce que Michel de Certeau, Luce Giard et Pierre Mayol (1980) appellent "des pratiquants de l'ordinaire" qui s'engagent dans un lieu pour en faire un espace de vie, grâce à ces activités créatives d'individus pas seulement et toujours contraints par l'architecture ou le politique.

L'élève interne refabrique le plus souvent l'espace par son usage propre, par ses actes (décoration, rangement, aménagement) autant que par ses non-actes (se reposer, se poser, s'abandonner, rêver, se projeter)³ en dépassant ou en déplaçant les contraintes architecturales, éducatives et pédagogiques, politiques au sens large.

On passe d'une chambre qui a son architecture, ses fonctions, ses aménagements à un "espace vécu" tel que l'a qualifié Armand Frémont (1976), c'est-à-dire un espace perçu par l'élève ou le groupe d'élèves chargé de sens et de représentations, de rêveries intimes et d'échanges sociaux plus ou moins formalisés.

III. Quelques données et remarques à partir du terrain d'étude.

L'internat étudié se situe dans un lycée public général et technologique de 350 élèves, composant, avec un collège de 630 élèves, la cité scolaire Jean-Marie Le Bris à Douarnenez dans le Finistère.

Au moment de l'étude, il compte 55 internes dont 26 jeunes filles et 29 garçons répartis dans les classes de la seconde à la terminale. Les chambres, installées dans trois dortoirs, accueillent entre 3 et 5 élèves.

Michel Bonetti (1994) résume bien la diversité des résultats recueillis dans notre enquête. Pour lui, l'habitat est un objet actant qui n'existe « que par les interactions entre ses éléments fonctionnels et ses occupants. » L'espace influence les conduites des occupants qui s'actualisent au cadre où elles se déploient. En retour, les occupants transforment et marquent l'espace qu'ils occupent. Plusieurs personnes peuvent vivre dans un même lieu tout en vivant dans des espaces différents (Bonetti, *op.cit.*). Le lieu désigne les éléments fonctionnels d'une pièce. L'espace, quant à lui, désigne le lieu du point de vue d'une personne. Cela implique donc de prendre en compte les émotions, les idées, les sentiments que cette personne peut attribuer à l'espace. Un couloir sombre peut-être oppressant pour une personne et réconfortant pour une autre.

Il en est ainsi de la chambre d'internat qui est vécue différemment selon les acteurs qui la gèrent et/ou qui l'occupent.

On peut distinguer deux catégories au moins d'acteurs de l'internat : les acteurs institutionnels (cadres et agents de l'Education nationale) et les usagers (familles et surtout élèves).

Le premier acteur est le chef d'établissement. Le proviseur du lycée est celui à qui incombe la responsabilité matérielle et humaine de l'internat. Il doit veiller à la sécurité, aux bonnes conditions de l'accueil des élèves et au bon fonctionnement de l'internat en conformité avec le règlement intérieur. Il a le pouvoir d'accepter ou d'exclure les élèves déviants. Il ne vient quasiment jamais à l'internat et s'en remet au Conseiller principal d'éducation, responsable de la vie des internes.

Le Conseiller principal d'éducation (CPE) est présent deux nuits sur les quatre et organise cependant l'internat tout au long de la semaine. Responsable de l'équipe des assistants d'éducation, il organise avec eux l'espace et la vie des internes. Il doit aussi veiller à la bonne application du règlement

³ Dans l'opinion générale, un élève est à l'école pour travailler. Rester sans rien faire est assimilé à de la paresse ou à de la nonchalance, le contraire d'agir qui conditionne la réussite par l'obéissance aux règles de l'action.

intérieur de l'internat et résoudre les potentiels désordres et conflits entre élèves et surveillants ou entre élèves. Il veille au bien-être des internes.

Les assistants d'éducation, appelés aussi surveillants, sont en contact direct avec les internes qu'ils surveillent une ou deux nuits par semaine dans les dortoirs. Chargés de l'application directe du règlement – calme, travail en étude, rangement des chambres, etc. – ils doivent parfois régler des situations éducatives inédites et composer alors avec les élèves sur certains points de désaccord ou faire des concessions pour désamorcer un potentiel conflit. Les assistants d'éducation sont aussi les intermédiaires entre les élèves et les agents d'entretien et de ménage.

Les agents d'entretien sont en quelque sorte des habitants invisibles de la chambre d'internat. Les élèves ne les rencontrent presque jamais mais les connaissent surtout lorsqu'ils leur demandent, par l'intermédiaire du CPE, de revenir ranger leur chambre afin de pouvoir y faire le ménage. En dépit de quelques remarques désobligeantes, les élèves rencontrés lors d'entretiens disent apprécier le travail des agents qui, bien qu'invisibles, sont tout de même connus et pris en compte par les internes. Les élèves rangent et entretiennent assez bien leur chambre et l'internat en général, même s'il faut le rappeler de temps en temps.

Cette autre catégorie d'acteurs, les élèves et leur famille, sont les usagers de l'internat. Les élèves internes vivent pendant cinq jours et quatre à cinq nuits dans l'internat. La chambre est un espace partagé et investi par les internes de façons différentes. Certains élèves la décorent selon leurs goûts et leurs envies, en accord avec les autres occupants. D'autres ne se l'approprient pas et se contentent du mobilier existant et du manque de décoration. Le règlement de l'internat comporte un certain nombre de règles à respecter par les usagers et à faire respecter par les membres du service de vie scolaire. Les chambres doivent être rangées, la sécurité et l'hygiène assurées. Le calme est exigé après 22 heures et une alarme à la porte des dortoirs empêche les déplacements extérieurs des élèves la nuit. Tant dans le comportement et la décoration que dans les différentes animations, les internes doivent faire preuve de respect des personnes, des lieux et des principes de laïcité, de neutralité politique, idéologique et religieuse. L'ambiance doit être propice au travail scolaire et au repos.

En dépit de leur précision et de l'engagement écrit des familles et des élèves, ces règles ne sont pas toujours respectées à la lettre, ni par les élèves, ni par les surveillants ou même le CPE. Certaines dérogations existent de fait ou bien sont ponctuellement négociées par la communauté de l'internat. Par exemple, le surveillant ne réveille pas systématiquement les élèves à l'heure imposée mais les laisse se lever à leur rythme en estimant qu'ils sont suffisamment autonomes pour le faire. Du côté des élèves, des attitudes d'opposition ouverte ou des comportements déviants sont parfois mis en œuvre. Ils viennent par exemple négocier la soirée de détente hebdomadaire et manifestent leur mécontentement si le CPE s'y oppose. Ils se permettent de faire du bruit après le coucher, de manger dans les chambres, de prendre leur douche après l'heure autorisée, etc. Plus grave aux yeux de l'institution, les agents d'entretien ont plusieurs fois découvert des bouteilles d'alcool et des clichés pornographiques ou érotiques dans les faux-plafonds d'une ou deux chambres, faits qui échappent à la vigilance des adultes et dont les délégués-élèves internes ne sont pas informés par leurs camarades.

En ce qui concerne l'usage des lieux, les lycéens internes sont relativement libres d'y exercer des activités de détente ou de repos : consultation de leur téléphone portable, jeux sur un ordinateur, dessin, photographie et peinture, lecture, musique, séance vidéo, ou travail scolaire pour certains. Avant 22 heures, les internes peuvent circuler entre les chambres de leur dortoir, aller au foyer (billard, babyfoot, détente, discussion, télévision, etc.) et peuvent ainsi mettre de côté les études, faire une coupure. D'autres « se posent », ne font rien de particulier, rêvent et flânent dans le dortoir. Contrairement à une idée répandue qui fait plus plaisir aux adultes qu'aux adolescents et comme le montrent divers travaux sociologiques sur les internats (Glasman, 2010), les élèves ne réclament pas forcément l'organisation d'activités culturelles ou d'animations à l'internat. Ils savent se détendre selon leurs affinités, leurs envies et leurs besoins. Cette idée nourrit plus le projet professionnel et les principes éducatifs des CPE et de l'institution qu'elle ne répond à un véritable désir de la part des adolescents.

La décoration collective mais aussi individuelle de la chambre exprime ce besoin de détente. Seul ou à plusieurs élèves, les décorations et les activités permettent de tisser des liens ou au contraire d'affirmer son indépendance. Le lieu est donc approprié physiquement et devient, par le partage des activités et de la décoration, un espace habité. Les meubles, disposés au départ, peuvent être déplacés, avec l'autorisation des adultes, pour constituer un espace personnel et/ou collectif de la chambre.

La chambre d'internat peut ainsi être aménagée, décorée, investie par le ou les occupants et créer une ambiance propice à l'appropriation de l'espace. Elle peut aussi ne pas être investie et être occupée plus comme une chambre d'hôtel que « vécue » comme un espace habité et produit par les élèves.

Cet investissement individuel ou collectif donne lieu à des négociations, des arrangements sur l'occupation physique et sonore ou sur la décoration de l'espace partagé. Ces négociations peuvent parfois tourner en conflit qui, rares cependant, trouvent assez rapidement un compromis.

L'espace vécu n'est pas toujours un lieu favorable à l'échange et à l'amitié. Les interrelations peuvent se limiter aux relations de convenance ou alors engendrer, rapidement ou plus lentement, des amitiés assez fortes qui perdurent au-delà des murs et après le lycée.

IV. Identité sociale et intégration psychologique au monde.

Les usages de l'internat, aménagements, décorations, activités, confèrent à l'élève une certaine identité d'interne, relative cependant et qui varie selon chaque adolescent ou groupe. Nous ne reprendrons pas ici la nécessaire distinction théorique et épistémologique entre identité et identification. A l'internat, l'identification se module sur la situation sociale et éducative. Considérés par rapport à l'ensemble des élèves de l'établissement, les internes sont identifiés et s'identifient de façon particulière, surtout s'ils en ressentent le besoin pour revendiquer et accéder à une reconnaissance pratique, scolaire et éducative ou sociale. Ensuite, au niveau de l'internat, cette identification est fonction de chaque groupe d'affinité, de chaque chambre ou de chaque individu, les frontières pouvant évoluer, se défaire ou se reconstituer en fonction des moments et des situations.

Nonobstant, on peut dire que l'espace contraint, ses transformations et son appropriation par les élèves manifestent une affirmation identitaire individuelle et/ou collective autant qu'ils la jugulent. Si avec Lacan nous pouvons dire que l'identité est constituée, comme un oignon, de plusieurs couches, nous voyons bien ici que celle des internes évolue constamment entre son identité personnelle, collective et son identité d'occupant d'une chambre, d'un dortoir et d'un internat puis d'un lycée et d'un pays, lieux qu'il montre par la décoration et l'opposition-compromission à l'institution scolaire. Les lieux et les actes autant que les non-lieux et non-actes constituent des vecteurs d'identification et de construction de soi que l'élève impose à l'espace en se servant des contraintes propres à cet espace. « Pratiquant de l'ordinaire » (de Certeau, 1980), « l'utilisateur parvient à se créer des lieux de replis, des itinéraires pour son usage ou son plaisir qui sont les marques qu'il a sues [...] imposer à l'espace urbain. »

L'espace « poétisé », recréé par l'individu est ainsi refabriqué par et pour son usage propre mais aussi collectif en déjouant ou en tentant de déjouer les contraintes architecturales, éducatives et politiques.

Comme la maison familiale, espace intime de refuge (Bachelard, 1957), la chambre d'internat apparaît, dans l'usage et la rêverie, comme un véritable principe d'intégration psychologique du monde au soi (Bachelard, *op.cit.*). L'habitant de la chambre d'internat n'est pas qu'un être de besoin, l'occupant d'une chambre pour la nuit ; il cherche à exprimer par ses pratiques de l'espace – décorations, rituels d'occupation, rêveries, relations avec les autres – la poésie de son initiative d'habiter, la liberté de son être-là. En somme, il est en quête et en construction de son être -au-monde. Ce monde commun que nous vivons, du plus petit lieu et instant jusqu'aux plus vastes étendues et aux plus grands moments de l'histoire.

La chambre d'internat montre que les individus s'arrangent avec le monde et prennent conscience, grâce à une imagination sociologique, du rapport entre les « épreuves personnelles du milieu et les enjeux collectifs des structures sociales. » (Wright Mills, 1977). Les élèves internes doivent composer avec leurs envies, désirs, besoins et rêveries d'une part et les exigences de l'institution d'autre part.

Pour cela, usagers et acteurs institutionnels mettent en œuvre des justifications de l'accord social. Dans *Les économies de la grandeur* (Boltanski, Thévenot, 1987), les auteurs montrent comment la sociologie durkheimienne et l'économie libérale, au-delà de leurs différences, répondent à la question de l'accord social par la description de la relation entre des personnes particulières et une forme de généralisation transcendante aux personnes qu'ils nomment *Principes supérieurs communs*. En ce qui nous concerne ici, ce que nous pourrions appeler des *Principes supérieurs communs éducatifs* justifient les actions individuelles et donc les règles institutionnelles par un contrat sur ce que doit être l'éducation des jeunes et les conduites humaines. Ils définissent ce que doit être la vie en communauté à l'internat et constituent de la sorte une forme de gouvernementalité au sens foucauldien (Hache, 2007), dans la mesure où, en acceptant les règles fondées sur ces principes supérieurs communs, chacun est responsable de ses actes et subséquemment de l'accord social qui doit régner au sein de l'internat, au sein de l'ensemble des internats du territoire et plus largement au sein de la société.

Cependant, en dépit de cette justification et de cette contrainte, les acteurs résistent et contournent les règles de l'institution. On observe à l'internat ce que Michel Crozier et Erhard Friedberg appelaient, dans un autre contexte, des *zones d'incertitude* (1977). L'étude des usages et des pratiques de l'internat qui pourrait être qualifié, avec Erving Goffman, « d'institution totale » (1968), révèle une vie clandestine (*underlife*) et des arrangements (*conways*) entre professionnels et usagers. La participation sociale n'est pas un bloc monolithique et il y a de l'ambivalence et de l'ambiguïté dans toute organisation sociale et dans toute institution. Denis Richet (1973) montre que toute institution doit être considérée comme changeante et qu'étudier une institution, c'est « dépister les évolutions derrière la façade abstraite des textes ou de la grisaille des bureaux, relier l'histoire des lois et des règlements à la vie mouvante de la société et de l'Etat, nous intéresser moins aux institutions en elles-mêmes qu'à leur esprit, c'est-à-dire à leur logique et à leurs cohérences historiques. » En s'appropriant l'espace, l'élève s'approprie ou cherche à s'approprier le cadre institutionnel pour tenter de le contrôler. Même si ce sont les familles qui choisissent la solution de l'internat et qu'il n'est pas imposé par l'école, il exerce néanmoins une emprise forte sur la vie des élèves.

Pourtant, l'internat est un cadre complexe. Comme l'expliquent Guigue et Boulin (2016), la proximité de vie entre les élèves et les professionnels déstabilise le cadre normatif de l'internat. Du coucher au lever, surveillants et élèves se côtoient et les situations de vie quotidienne changent la nature des interactions. Ces situations de proximité, au-delà des statuts de chacun et des règles de vie, mettent en jeu des émotions, des interconnaissances, des accords et conflits, des compromis qui touchent directement les personnes. La vie collective et le partage de l'espace et des règles éprouvent les compétences sociales et professionnelles (Guigue, Boulin) attendues à l'école. Il faut pour chacun faire preuve de tolérance et de solidarité, de discrétion et de respect. Le partage de l'espace et de la vie quotidienne force surveillants et élèves à contrôler leurs sentiments, leurs émotions, leurs affects et leurs pratiques quels qu'ils soient. Il faut alors accepter de faire des entailles dans les *Principes supérieurs communs*, grâce aux contournements, aux arrangements et aux discordances. L'accord social suscite toujours des tensions et de l'ambivalence. « L'internat est un type d'établissement scolaire qui donne à voir, comme à la loupe, des bricolages, des résistances tout autant que de l'adhésion. » (Guigue, Boulin).

Remarques conclusives

Les premiers internats, jusqu'au début des années 1980, ne posaient pas de problème. L'accord social y était pyramidal. Les règles strictes et la discipline ne devaient laisser planer aucun doute sur

leur bien-fondé éducatif même si les élèves pouvaient et savaient contourner les règles à leurs risques et périls comme l'attestent de nombreuses œuvres littéraires ou cinématographiques. Le *Principe supérieur commun éducatif* était globalement accepté et régulé par des compromis. Les règles institutionnelles en œuvre dans les établissements scolaires étaient claires, répondaient à une vision du monde où l'enfant et l'adolescent doivent apprendre à obéir aux adultes pour le devenir ensuite. Les règles éducatives énoncées depuis des siècles par les penseurs de toutes obédiences constituaient et constituent encore les piliers sur lesquels reposent le Principe supérieur commun qui selon Boltanski et Thévenot définissent une *cité* et une *nature* auxquelles chacun adhère. L'occupation de l'espace façonne l'identité des occupants grâce à ces grands principes éducatifs. En uniforme, selon des horaires et des tâches fixés et incontournables, les élèves trouvaient les marqueurs de leur identité d'internes. Chahut nocturnes et désobéissance ponctuelle en faisaient partie.

Aujourd'hui, depuis le début des années 1980 environ, alors que les élèves disposent de droits et de devoirs reconnus, ils sont, de façon diffuse, plus encore liés et contraints par la responsabilité qui leur incombe et par une forme exacerbée mais « socialement correct » de gouvernementalité. Ils ne peuvent pas ne pas accepter les règles éducatives et pédagogiques qu'ils ont contribué à établir et doivent composer avec elles de façon « responsable et citoyenne » grâce aux instances de vie lycéenne (Délégués des élèves et des internes, Conseil de vie lycéenne au niveau des établissements, Conseil Académique de vie lycéenne, Conseil National de vie lycéenne, etc.).

Cette démocratie représentative au niveau des établissements scolaires régule les comportements en leur indiquant la voie de la responsabilité. Cependant, si les représentants des élèves adhèrent à ce principe commun de justification, la majorité des élèves, soit l'ignore, soit le contourne. Les politiques éducatives des établissements scolaires, les grands principes éducatifs se heurtent à cette appropriation de l'espace physico-social, c'est-à-dire à la réalité et au vécu quotidien des lycéens et des internes. Pour répondre à ce choc inconcevable, l'exclusion de l'établissement et de l'internat, à tout le moins la punition ou la sanction, demeurent et menacent la liberté et les droits humains des élèves. L'institution sait leur rappeler qu'ils ont des droits « mais aussi des devoirs », principe sur lequel chaque usager, adulte ou élève, est d'accord.

Si l'accord est commun, sa mise en œuvre mobilise des moyens souvent inégaux dans des relations où les perdants sont le plus souvent les élèves.

Bibliographie

BACHELARD Gaston (1994) *La poétique de l'espace*, Paris, PUF, (1^{er} éd. 1957).

BADUEL Pierre Robert (dir.) (1988) *Habitat, Etat et société au Maghreb*, Paris, éditions du CNRS.

BARBEY Guy, KOROSEK-SERFATI Perla (1984) « Une chambre », *Architecture et comportement*, pp. 171-182. [en ligne : <http://perlaserfaty.net/une-chambre/>].

BIGET Denis (2012) “CPE”, dans BRANCHEREAU Jean-Pierre, CROIX Alain, GUYVARC'H Didier, PANFILI Didier (dir.), *Dictionnaire des lycées publics de Bretagne*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.172.

BIGET Denis (2011) “La chambre d'internat : une appropriation de l'espace de vie”, *Revue internationale d'ethnographie*, n°1, pp.312-316.

BIGET Denis, LE NEZET Camille (2019) « La chambre d'internat : appropriation de l'espace et politique éducative », communication aux Rendez-vous ethnologiques du Musée de Salagon, « Des possibles façons d'habiter », 20-21 juin 2019.

- BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent (1987) *Les économies de la grandeur*, PUF (Cahiers du centre d'études de l'emploi).
- BONETTI Michel (1994) *Habiter. Le bricolage imaginaire de l'espace*, Paris, Hommes et perspectives.
- BONNEL Louis (1872) *Réformes universitaires. Universités provinciales, abolition de l'internat, examens successifs, classes élémentaires*, Bourg, Imprimerie Alphonse Dufour.
- BRANCHEREAU Jean Pierre (2009) "Internat" dans BRANCHEREAU Jean-Pierre, CROIX Alain, GUYVARC'H Didier, PANFILI Didier (dir.) *Dictionnaire des lycées publics des Pays de la Loire*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes, pp. 299-301.
- CAPELLE-FILLION Lara (2002) *Relations de voisinage et impacts sur la santé mentale*, mémoire de maîtrise de psychopathologie, Paris, Université Paris V-René Descartes, Institut de psychologie.
- CERTEAU Michel De (1980) *L'invention du quotidien, 2. Habiter, cuisiner*, Union Générale d'Édition, (inédits 10/18).
- CLASTRES Patrick (2005) « L'internat public au XIXe siècle. Questions politiques ou pédagogique ? » *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, pp. 397-408. URL : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2005_act_28_1_9266
- CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard (1977) *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, éditions du Seuil.
- DARDEL Eric (1990) *L'homme et la terre : nature de la réalité géographique*, édition du CTHS (édition originale 1952).
- DELAHAYE Jean-Paul (dir.) (2009). *Le conseiller principal d'éducation. De la vie scolaire à la politique éducative*, Paris, Berger-Levrault.
- DELALANDE Julie (2006) "La cour d'école. Un espace à conquérir.", *ERES/Enfances et psy*, n°33, pp. 15-19.
- DESPRE ROUXEL Eve (sd.) "Dans la salle de classe : de l'enfant à l'élève", dossier licence 3 pour le cours Anthropologie de l'espace, Université de Bretagne occidentale.
- DESCOLA Philippe, INGOLD Tim (2014). *Être au monde. Quelle expérience commune ?* Débat présenté par LUSSAULT Michel, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- DI MEO Guy (2008) « Le rapport identité/espace. Eléments conceptuels et épistémologiques », [en ligne] halshs-00281929 <https://halshhs.archives-ouvertes.fr>
- EBEL-VIDAL M. (1982) « Le logement et la construction de l'identité. », *Bulletin de psychologie*, Tome XXXVI, n°366, pp. 735-746.
- FISCHER Gustave-Nicolas (1989) *Psychologie de l'espace*, Paris, PUF.

- FREMONT Armand (2010) “A propos de l’espace vécu”, *Communications*, 87, « Autour du lieu », pp. 161-169.
- GLASMAN Dominique (2010) “L’internat dans l’expérience scolaire”, *Agora débats/jeunesses*, n°55, [2], pp.109-124.
- GOFFMAN Erving (1968) *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, éditions de Minuit.
- GUIGUE Michèle, BOULIN Audrey (2016) “L’internat scolaire : limites et paradoxes d’une institution totale”, Porto Alegre, *Educação & Realidade*, vol.41, n°4, pp. 985-1002. URL : <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661105>
- HACHE Emilie (2007) « La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ? », *Raisons politiques*, Presses de Sciences Po, n°28, pp. 49-65.
- HERY Evelyne (2012) “Internat”, dans BRANCHEREAU Jean-Pierre, CROIX Alain, GUYVARC’H Didier, PANFILI Didier (dir.), *Dictionnaire des lycées publics de Bretagne*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 289-294.
- LE NEZET Camille (2019) *L’internat du lycée Jean-Marie Le Bris. Approche ethnographique*. Rapport d’étude sous la direction de Géraldine LE ROUX et Denis BIGET, Université de Bretagne occidentale – Brest.
- LEFEBVRE Henri (1970) *La révolution urbaine*, Paris, Gallimard.
- LEROUX Nadège (2008) “Qu’est-ce qu’habiter ? Les enjeux de l’habiter pour la réinsertion”, *ERES/VST-Vie sociale et traitement*, vol 1, n°97, pp. 14-25.
- Lycée Jean-Marie Le Bris (2018) *Règlement de l’internat, Année scolaire 2018-2019*, document du lycée
- MAYEUR Françoise (1981) *De la Révolution à l’école de la République (1789-1930)*, t.3 de l’*Histoire générale de l’enseignement et de l’éducation en France*, sous la direction de L.H.Parias, Paris, Labat, dans CLASTRES Patrick (2005) « L’internat public au XIXe siècle. Question politique ou pédagogique ? », *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d’histoire*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, pp.397-413, p.400 URL : https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2005_act_28_1_9266
- PETONNET Colette (1982) “L’observation flottante. Exemple d’un cimetière parisien”, *L’Homme*, tome 22, n°4, pp. 37-47.
- PIETTE Albert (2009) *L’acte d’exister. Une phénoménographie de la présence*. Marchienne-au-Pont, Socrate Editions Promarex.
- PROHANSKY H.M. (1978) « The city and self identity », *Environment and Behaviour*, vol.10, n°2.
- RAPPOPORT Amos (1972) *Pour une anthropologie de la maison*, Paris, Dunod.
- RICHET Denis (1973) *La France moderne : l’esprit des institutions*, Paris, Flammarion.

SANSOT Pierre (1992) “Dernier domicile connu”, *L’homme et la société. Revue internationale de recherches et de synthèses en sciences sociales*, Anthropologie de l’espace habité, Paris, L’Harmattan, vol. 2, XXVIème année, n° 104, pp. 93-97.

SEGAUD Marion (2010) *Anthropologie de l’espace. Habiter, fonder, distribuer, transformer*, Paris, Armand Colin, (1ère éd. 2007).

TSOUKALA Kyriaki (2007) *Les territoires urbains de l’enfant*, Paris, L’Harmattan.

WATIN Michel (1991) *Habiter. Approche anthropologique de l’espace domestique à la Réunion*, thèse pour le doctorat nouveau régime, Université de la Réunion, faculté des Lettres et Sciences Sociales.

WRIGHT MILLS Charles. (1977) *L’imagination sociologique*, Paris, François Maspéro.