

# Les espaces scolaires du secondaire au prisme du genre

agencephare

RAPPORT RÉALISÉ PAR L'AGENCE PHARE

**AUTRICES :**

VAHÉE BOUVATIER  
LUCIE ETIENNE  
MANON RÉGUER-PETIT  
LOU TITLI



Étude financée dans le cadre de l'agence  
d'objectifs de l'IRES avec l'UNSA Éducation



# Sommaire

<b>1. INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
1.1. Objectifs de la recherche	5
1.2. Méthodologie	6
1.3. Structure du rapport	7
<b>2. GENRE ET ESPACE SCOLAIRE : UN ÉTAT DES LIEUX</b>	<b>8</b>
2.1. De l'espace public à l'espace scolaire : des usages façonnés par des logiques genrées, productrices d'inégalités	9
2.1.1. « Ce que le genre fait à l'espace... et inversement »	9
2.1.2. L'émergence de travaux articulant approche spatiale et rapports de genre à l'école	10
2.2. Les espaces récréatifs : une « lutte des places » marquée par des inégalités genrées	12
2.2.1. La cour de récréation : un lieu de ségrégation et de domination genrées	12
2.2.2. La cantine : une lentille grossissante de la « lutte des places »	15
2.2.3. Les Foyer socio-éducatif et Maison des lycéens : des lieux variés dont les usages restent méconnus	16
2.3. Les espaces d'apprentissage : entre normes scolaires et normes des pairs, choisir son camp ?	17
2.3.1. En classe, des « filles conformistes » et des « garçons déviants » ?	17
2.3.2. Des salles conçues et pratiquées de manière genrée	18
2.3.3. Quand la classe change de forme... les logiques genrées de construction de l'espace persistent	19
2.3.4. Le CDI : un espace refuge à même de protéger des violences de genre ?	20
2.4. Les espaces interstitiels : des angles-morts de l'institution scolaire propices aux violences	21
2.4.1. Les espaces circulatoires : entre opportunité de reconfiguration des rapports de genre et risques de harcèlement	21
2.4.2. Toilettes et vestiaires : des violences interindividuelles et institutionnelles	22
2.5. Les lieux d'échange avec l'institution scolaire, entre lieux de répit et lieux désertés	23
<b>3. DES SOLUTIONS PARTIELLES ET ISOLÉES</b>	<b>25</b>
3.1. Des solutions partielles aux effets parfois ambivalents	26
3.1.1. Des solutions isolées mises en place dans certaines collectivités et certains établissements	26
3.1.2. Les effets parfois ambivalents des solutions mises en place	30
3.2. Les freins à la mise en place de solutions ambitieuses : résistance et méconnaissance	33
<b>4. CONCLUSION ET PRÉCONISATIONS</b>	<b>37</b>
4.1. Les préconisations transversales	38
4.1.1. Fixer des objectifs politiques ambitieux	38
4.1.2. Former l'ensemble des parties prenantes	38
4.1.3. Sensibiliser les élèves et la communauté éducative par des diagnostics partagés	38
4.2. Les préconisations par espace	39
4.2.1. Des cours de récréation pour tout-es : diversification des usage et sensibilisation	39
4.2.2. Le foyer des élèves : créer un lieu égalitaire	40
4.2.3. La cantine : atténuer la « lutte des places »	40
4.2.4. Les salles de classe : endiguer la reproduction des inégalités matérielles et symboliques	40
4.2.5. Le CDI : un lieu de répit et de sensibilisation à l'égalité	41
4.2.6. Le gymnase : favoriser des pratiques sportives mixtes et égalitaires	42
4.2.7. Les toilettes : faciliter l'accès, limiter toutes formes de violence	42
4.2.8. Les vestiaires : des lieux plus inclusifs	43
4.2.9. Les espaces circulatoires (couloirs, escaliers) : responsabiliser pour prévenir les violences	43
4.2.10. L'infirmerie : un lieu accessible où trouver de l'aide	43
4.2.11. Les espaces administratifs : une occupation de l'espace par les élèves à inventer	44
<b>5. BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>46</b>



# 1

## Introduction

### 1.1 Le contexte

Par rapport à l'ensemble de la production cinématographique liée à l'école, le court métrage *Espace*<sup>43</sup> fait figure d'exception. D'abord, il a été réalisé et monté en 2014 par une femme, Éléonore Gilbert. Ensuite, il donne la parole à une petite fille, seule à s'exprimer tout au long du film. Enfin, il soulève une question pratiquement absente de la « culture populaire » concernant l'école, celle des inégalités sexuées ou plus exactement celle des conditions d'apprentissage discriminatoires pour les filles à l'école. Il est pour le moins frappant qu'alors que de nombreux films contestent l'élitisme de l'école ou l'autoritarisme de l'école ou le modèle dépassé de l'école et montrent qu'une autre école est possible, il n'y ait pas dans le monde francophone de film suscitant le questionnement par rapport aux inégalités sexuées et proposant des alternatives comme le fait aux États-Unis *Le Sourire de Mona Lisa*. En Belgique francophone, la question de l'égalité des sexes ne semble pas se poser, ou ne plus se poser depuis que la mixité scolaire a mis garçons et filles à égalité (Plateau, 1995). Or, c'est ce que fait apparaître le film *Espace* : la mise à égalité formelle n'a pas empêché les mécanismes invisibles de ségrégation de se déployer, car filles et garçons n'ont pas les mêmes vécus, les mêmes savoirs, les mêmes expériences et, dans une société encore dominée par les hommes, les représentations dominantes ne valorisent pas le féminin.

*Espace* met en scène une petite fille de neuf ans qui explique, dessins à l'appui, comment les garçons monopolisent l'espace de la cour de récréation et l'excluent du foot alors qu'elle aimerait jouer avec eux. Dans le long plan-séquence qui constitue une bonne moitié du film, elle trace sur un grand papier la répartition sexuée de la cour de récréation, indique les espaces que les garçons se réservent, où « ils nous interdisent de jouer » et crient aux filles : « sortez du terrain ». Elle décrit de manière fine comment, même dans le cas de figure où l'organisation de la cour prévoit que le foot est accessible à toutes et à tous, les garçons s'arrangent pour arriver les premiers et « coloniser » l'espace en s'arrogeant un « droit de jouer » que les filles ne semblent pas contester. Elle reconnaît aussi que les filles excluent les garçons en leur refusant les cordes à sauter. Mais, contrairement à ses camarades de classe, notre « héroïne » pense que la cour est à tout le monde et que ce n'est pas juste de se faire exclure du jeu. Elle tente donc de trouver une solution : elle discute, elle négocie avec les garçons, sans toutefois aboutir au moindre résultat. « Je ne sais pas comment faire », avoue-t-elle plusieurs fois. D'autant plus que personne ne l'aide : « la maîtresse s'en fiche un peu, elle pense que ce n'est pas très grave », et d'ajouter : « je ne peux pas lui faire confiance ».

Ainsi, en 2014 Éléonore Gilbert réalise le film *Espace* et donne la parole à une fille de 9 ans qui dit et montre sur ses dessins l'absence de partage de la cour de récréation entre les garçons (qui l'occupent par le foot) et les filles (qui en sont exclues).

Dans l'étude qu'elle propose sur le cinéma et l'école, Nadine Plateau<sup>1</sup> s'appuie sur ce court métrage pour mettre en évidence le manque de prise de conscience par la communauté éducative des inégalités de genre produites par la réalité spatiale et architecturale des bâtiments scolaires. Au premier rang de ces espaces révélateurs de cette différenciation genrée se trouve la cour de récréation.

Ainsi, dans « *l'expresso* », lettre hebdomadaire du Café pédagogique, le 8 mars 2022 à l'occasion de la Journée internationale des droits des femmes, était mis en avant le travail d'une enseignante de Limoges concernant l'égalité filles-garçons dans la cour de récréation :

*« À l'école élémentaire Jean Le Bail de Limoges, les élèves de cycle trois repensent l'espace de la cour de récréation. Un espace où habituellement filles et garçons ne se mélangent pas, un espace où généralement ces derniers occupent la grande majorité de l'espace, les filles se contentant de rester sur les abords. Dans cette école REP de quatorze classes qui accueille 220 élèves, les élèves de Marie-Mélanie Dumas travaillent sur la notion d'égalité filles-garçons et sur ce qu'elle signifie concrètement dans une cour de récré. "Égalité filles-garçons", c'est le nom du projet qui a permis un partenariat solide avec l'éducatrice du quartier ainsi que le collègue du REP »<sup>2</sup>.*

Pour cette même date, des affiches proposent la même réflexion dans les écoles de Saint-Brieuc (voir l'affiche ci-dessous), preuve s'il en fallait que la question du genre est fortement liée à celle de l'espace dans le cadre scolaire. Elle l'est d'autant plus que le bâti des écoles et établissements scolaires ne l'a généralement pas pris en compte. Si, au mieux, l'aménagement des toilettes et des vestiaires peut être réfléchi en terme d'égalité filles-garçons, ce n'est généralement pas le cas des autres espaces.

---

<sup>1</sup> Plateau, Nadine. « *Espace* ou géopolitique genrée d'une cour de récréation », Antoine Derobertmeasure éd., *L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif*. Mardaga, 2020, pp. 75-91.

<sup>2</sup>[Marie-Mélanie Dumas : Le combat contre les inégalités de genre commence dans le cour de l'école \(cafepedagogique.net\)](https://www.cafepedagogique.net)



La prise en compte de la question du genre dans l'espace scolaire est donc importante et pourtant peu de travaux de recherche lui sont consacrés. Nadine Plateau cite plusieurs auteurs ayant travaillé sur le sujet, au premier rang de ceux-là on trouve pour le domaine francophone les travaux d'Édith Maruejols. Comme pour la sociologue Zaidman (qui mène sa recherche dès 1996), le point de départ de ces études sur la cour de récréation s'inscrit dans une approche liée aux espaces et aux activités de jeux dont la cour fait le lien entre le monde scolaire et celui du loisir. Le centrage sur l'école primaire se justifie donc essentiellement parce qu'à cet âge les enfants sont encore dans le jeu. Pour autant, si la question de discrimination entre filles et garçons dans les espaces scolaires est nécessaire d'être travaillée dès l'école primaire, et les exemples cités ci-dessus montrent qu'elle commence à mobiliser à la fois des personnels enseignants et des collectivités locales, elle est essentielle dans le secondaire, période d'adolescence durant laquelle se construit encore davantage les identités des élèves. De même, elle ne peut se limiter à la seule cour de récréation, au risque de laisser croire que cette différenciation genrée ne serait liée qu'au temps de loisirs. De nombreux travaux montrent les différences approchées de l'école entre les filles et les garçons. La dernière livraison de l'INSEE rend compte de leurs parcours scolaires différents, mais aussi des comportements différenciés des enseignants par rapport à leurs élèves-filles comparés à leurs élèves-garçons. L'ensemble du système scolaire entretient donc, voire amplifie, une différenciation genrée. Le bâti scolaire, dans sa conception, sa gestion, sa perception, participe de cette inégalité.

## 1.2 Les objectifs de la recherche

La recherche commanditée par l'UNSA Éducation, dans le cadre de son agence d'objectifs avec l'IRES, au Centre Hubertine Auclert et réalisée par l'Agence Phare sur *Les espaces scolaires du secondaire au prisme du genre* émerge donc du constat d'usages et d'appropriations inégalitaires des espaces scolaires par les élèves mais aussi d'une relative méconnaissance de la façon dont le genre façonne les espaces du lycée et du collège et réciproquement. Elle poursuit **quatre objectifs** :

- **Présenter de façon synthétique les principaux enseignements issus de la littérature scientifique**, nationale et internationale, sur la thématique des inégalités genrées dans les usages de l'espace scolaire. Il s'agit concrètement de restituer les grands résultats des travaux existants, de mettre à jour leurs apports mais également leurs manques et points aveugles.
- **Identifier les initiatives existantes** visant à réduire les inégalités de genre liées aux espaces scolaires. Il s'agit de les présenter, de montrer à quelles problématiques elles répondent, leurs apports et éventuelles limites, et d'identifier les enjeux qui restent non couverts par les solutions existantes.
- **Produire des préconisations pratiques et concrètes**, en donnant à voir **la diversité des leviers activables** pour que les agent-es des collectivités et de l'Éducation nationale puissent s'en saisir et agir en faveur d'un espace scolaire vecteur d'égalité entre les genres. Si elles sont soutenues politiquement, ces préconisations pourront agir pour une **amélioration des politiques publiques** et actions mises en œuvre en faveur de l'égalité des genres dans l'espace scolaire.
- **Participer à la promotion et à la diffusion d'une éducation non sexiste des individus**. Le rapport donne à voir une part des mécanismes de (re)production des normes de genre dans l'espace scolaire et favorise ainsi une prise de conscience de ces inégalités. Il s'agit de participer à modifier les représentations à ce sujet, et de susciter la mise en place d'actions et démarches ambitieuses pour les contrer.



Du travail de cette étude sera proposé un guide s'adressant à un public diversifié :

- Les **élu-es et agent-es des collectivités** (régions et départements) pourront utiliser ce rapport pour accompagner les collèges et lycées dans des travaux de rénovation et pour penser les modalités de construction de nouveaux établissements dont les espaces seront plus propices à favoriser l'égalité des genres.
- Les acteurs et actrices de **l'Éducation nationale** à des postes décisionnels, dans l'administration à l'échelle nationale ou académique et/ou exerçant « sur le terrain » dans les collèges et lycées. La diversité des agent-es exerçant dans les établissements scolaires est ciblée (professeur-es, membres des équipes administratives et de direction, personnel social, médical et psychologique). Cette étude leur permettra de prendre connaissance des inégalités genrées produites par et dans l'espace des collèges et lycées et d'agir pour limiter leur ampleur.
- Les **collégien·nes et lycéen·nes** et leurs instances de représentation (syndicats lycéens notamment) pourront s'appuyer sur la recherche pour appréhender la façon dont les espaces dont il·elles font l'expérience au quotidien les façonnent et la façon dont il·elles agissent dessus. Ce faisant, il s'agit de leur donner les outils pour être des acteurs et des actrices de l'impulsion de transformations durables et d'ampleur des espaces scolaires.
- Les **chercheur·ses et expert·es** travaillant sur les questions scolaires, spatiales et d'inégalités genrées pourront s'appuyer sur ce guide, et notamment sur la revue de littérature produite, pour fonder leurs travaux, leurs questions de recherche ou leur analyse de l'espace scolaire au prisme du genre. Ce rapport présente l'existant et ouvre simultanément la voie à de nombreuses recherches et études à mener pour comprendre, mieux encore, l'espace scolaire au prisme du genre.
- La **société civile en général** est enfin visée par cette étude qui, au-delà des enjeux propres à l'analyse de l'espace scolaire au prisme du genre, donne à voir la façon dont les espaces en général sont marqués par des mécanismes de domination genrée. En comprenant ces mécanismes, il est possible d'agir dessus pour travailler à des espaces plus égalitaires.

## 1.3 Méthodologie

Pour mener le travail d'état des lieux des travaux et connaissances existantes, cette étude s'appuie d'abord sur une revue de littérature pluridisciplinaire et internationale visant à identifier, à rassembler et problématiser l'ensemble des connaissances existantes portant sur l'analyse des espaces scolaires au prisme du genre. Des entretiens complémentaires ont été menés avec 6 expert·es du genre et de l'espace scolaire (Arnaud Alessandrin, Lucille Biarrotte, Séverine Depoilly, Emmanuelle Gilles, Anne Labroille, Gabrielle Richard).

Pour faire un état des lieux des solutions existantes, au-delà de ce dont la littérature pouvait se faire l'écho, et pour proposer des préconisations concrètes, l'étude s'appuie également sur 2 entretiens auprès de 2 collectivités, 3 entretiens auprès de professionnel·les exerçant dans des établissements du secondaire (CPE, professeure de SVT, professeure documentaliste) et sur 2 focus groups ayant rassemblé 18 référent·es égalité filles-garçons d'établissements du secondaire franciliens.

## 1.4 Structure du rapport

Le rapport de recherche *Les espaces scolaires du secondaire au prisme du genre* est structuré en trois parties successives. D'abord, une revue de littérature présente la situation actuelle et l'ampleur des inégalités de genre liées à l'espace dans les collèges et lycées. Ensuite, un panorama des solutions mises en place jusqu'à présent montre les leviers d'action souvent actionnés, leurs apports et leurs limites. Finalement, le rapport s'achève par la présentation de préconisations concrètes pour agir contre les inégalités de genre liées à l'espace scolaire.

# 2

## Genre et espace scolaire : un état des lieux

---

Dans un contexte où les espaces publics sont façonnés par des logiques genrées qui sont productrices d'inégalités (2.1), il n'est pas étonnant d'observer des appropriations et usages différenciés en fonction du genre des espaces scolaires. Le collège et le lycée, loin d'être des espaces neutres, sont traversés par des rapports de genre qui influent sur les modalités d'occupation et d'appropriation de l'espace. Les rapports de domination genrés et hétéronormatifs qui en découlent s'exercent de manière différenciée dans les espaces récréatifs (2.2), dans les espaces d'apprentissage (2.3), dans les espaces interstitiels (2.4) et dans les lieux de contact avec l'institution scolaire (2.5).

## 2.1 De l'espace public à l'espace scolaire : des usages façonnés par des logiques genrées, productrices d'inégalités

Les réflexions portant sur le genre et l'espace se sont d'abord focalisées sur la ville en montrant que non seulement les usages de l'espace sont façonnés par des logiques de genre, mais que la production de l'espace, notamment via l'aménagement urbain, se fonde sur des postulats genrés qui génèrent à leur tour des inégalités (2.1.1). Plus récemment, des travaux ont mené des réflexions sur les dynamiques de genre dans les espaces scolaires conduisant à interroger ces lieux qui jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage des normes spatiales de genre (2.1.2).

### 2.1.1 « Ce que le genre fait à l'espace... et inversement »<sup>3</sup>

Les premiers travaux qui ont exploré les liens entre genre et espaces se sont intéressés aux espaces publics, et en particulier aux espaces urbains<sup>4</sup>. Ils ont montré **les dynamiques de coproduction entre le genre et l'espace**<sup>5</sup>, invitant à analyser les appropriations différenciées de l'espace urbain en fonction du genre, d'une part, et le rôle joué par les espaces eux-mêmes dans la reproduction des rapports de genre, d'autre part<sup>6</sup>. Autrement dit, ces travaux ne se contentent pas de montrer que les dynamiques de genre s'incarnent spatialement dans les pratiques des acteurs et des actrices - par exemple dans les différences de modalités de déplacement entre femmes et hommes<sup>7</sup>, ou dans les pratiques d'évitement mises en place par les femmes en réponse à un sentiment de « vulnérabilité » dans les espaces publics<sup>8</sup> – mais que ces biais de

---

3 Lucia Direnberger et Camille Schmoll, « Ce que le genre fait à l'espace... et inversement », *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, 2014, n° 21.

4 Dolores Hayden, « What Would a Non-Sexist City Be Like? Speculations on Housing, Urban Design, and Human Work », *Women and the American City*, 1980, vol. 5, n° 3, p. 170-187 ; Doreen Massey, *Space, place and gender*, s.l., Polity Press, 1994 ; Jacqueline Coutras, « Les pratiques spatiales des sexes: quelles problématiques? », *Espace Populations Sociétés*, 1989, vol. 7, n° 1, p. 111-115 ; Jacqueline Coutras, *Crise urbaine et espaces sexués*, s.l., A. Colin, 1996.

5 L. Direnberger et C. Schmoll, « Ce que le genre fait à l'espace... et inversement », art cit.

6 Marianne Blidon, « Genre et ville, une réflexion à poursuivre », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 2017, vol. 112, n° 1, p. 6-15.

7 Inés Sánchez de Madariaga, « Mobility of Care: Introducing New Concepts in Urban Transport » dans *Fair Shared Cities*, s.l., Routledge, 2013, p.

8 Marylène Lieber, *Genre, Violences et Espaces Publics. La vulnérabilité des femmes en question*, Paris, Presses de Sciences Po, 2008, 328 p.

genre sont véhiculés dans l'ordonnement même des espaces, par les institutions chargées d'élaborer et de mettre en œuvre les politiques d'aménagement spatial. En conséquence, on observe une « **double partition de l'espace entre travail et résidence, et entre espace public et privé, en écho aux rôles masculins et féminins traditionnels** »<sup>9</sup>.

**Ces enjeux n'ont commencé à être pris en compte au niveau institutionnel et politique qu'assez récemment**, avec la réalisation de recherches-actions commanditées par les pouvoirs publics sur le genre et la ville<sup>10</sup>, la publication de rapports<sup>11</sup> ou de guides institutionnels pour concevoir des politiques d'aménagement urbain sensibles au genre<sup>12</sup>. Ces initiatives constituent une première forme de reconnaissance de ces enjeux. **Néanmoins, les espaces publics restent bien souvent conçus « par et pour les hommes »**<sup>13</sup> En effet, les femmes ne participent pas ou peu à la définition des politiques d'aménagement<sup>14</sup>, elles sont minoritaires dans les secteurs de l'urbanisme et de l'architecture, en particulier aux postes stratégiques<sup>15</sup>, si bien que leurs voix se font difficilement entendre dans les concertations<sup>16</sup>. Dès lors, les attentes et besoins des femmes restent partiellement pris en compte, contribuant à ce que les femmes se sentent illégitimes dans des espaces publics où les violences sexistes et sexuelles fonctionnent comme autant de « rappels à l'ordre » les ramenant à l'espace privé. **Ces différents mécanismes, qui réduisent le « capital spatial »**<sup>17</sup> **des femmes, se retrouvent dans le contexte scolaire.**

---

9 J. Coutras, *Crise urbaine et espaces sexués*, op. cit.

10 Voir notamment Elise Vinet et al., *Étude-action sur les discriminations multifactorielles envers les femmes dans trois quartiers prioritaires lyonnais*, s.l., GRePS-UL2, Région Rhône-Alpes, Ville de Lyon, 2013. Corinne Luxembourg et Dalila Messaoudi, « Projet de recherche-action à Gennevilliers: «La ville côté femmes» », *Recherches féministes*, 2016, vol. 29, n° 1, p. 129-146.

11 Marie-Pierre Badré et Paul Daulny, *Femmes et espaces publics. Pour l'égalité entre les femmes et les hommes dans la rue, les transports et les espaces loisirs*, Ile-de-France, Centre Hubertine Auclert, 2018.

12 Mairie de Paris, *Guide référentiel. Genre et espace public.*, s.l., 2016.

13 Yves Raibaud, *La ville, faite par et pour les hommes*, Paris, Belin, 2015, 80 p ; « les rapports sociaux de sexe produisent des villes conçues, contrôlées et gouvernées par et pour les hommes » Linda McDowell, *Gender, identity and place: Understanding feminist geographies*, s.l., U of Minnesota Press, 1999.

14 Elles sont minoritaires dans les secteurs de l'urbanisme, de l'architecture et aux postes politiques correspondants, et leur participation aux concertations est inégale (cf Raibaud).

15 I.S. de Madariaga, « Mobility of Care », art cit.

16 Yves Raibaud, « La participation des citoyens au projet urbain: une affaire d'hommes! », *Participations*, 2015, n° 2, p. 57-81.

17 Guy Di Méo, *Les murs invisibles: Femmes, genre et géographie sociale*, Paris, Armand Colin, 2011, 344 p.

## 2.1.2 L'émergence de travaux articulant approche spatiale et rapports de genre à l'école

Certains travaux pointent l'existence d'un « paradoxe de l'école »<sup>18</sup> : lieu supposé de diffusion des valeurs républicaines, dont l'égalité femmes-hommes fait partie intégrante<sup>19</sup>, **l'institution scolaire, de la maternelle au lycée, fonctionne en réalité comme un « opérateur hiérarchique de genre »**<sup>20</sup>. En effet, non seulement les dynamiques de genre qui traversent la société ne sont pas neutralisées une fois franchie la porte de l'école, mais les apprentissages scolaires se doublent d'un « curriculum caché », facette implicite du « métier » d'élève, qui est celui de l'apprentissage des normes de genre<sup>21</sup> et de l'hétérosexualité<sup>22</sup>. Ces travaux ont notamment mis en évidence l'impact de l'école sur les choix d'orientations différenciés des filles et des garçons<sup>23</sup>, les dynamiques de genre qui s'opèrent dans les interactions entre élèves et dans le rapport pédagogique<sup>24</sup>, les stéréotypes de genre et d'orientation sexuelle véhiculés dans les contenus pédagogiques<sup>25</sup>, ou encore le rôle ambivalent des sanctions sur la (re)production des normes de genre<sup>26</sup>.

---

18 Sylvie Ayrat et Yves Raibaud, *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1: À l'école*, s.l., Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2019, 322 p.

19 L'objectif d'égalité filles-garçons et femmes-hommes est promu par le ministère de l'Éducation nationale, qui a signé plusieurs conventions sur le sujet (la dernière s'étalant sur la période 2019-2024).

20 Sylvie Ayrat, « L'appareil disciplinaire au collège en France: un opérateur hiérarchique de genre », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2019, n° 81, p. 71-80.

21 Marie Duru-Bellat, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 2ème partie : La construction scolaire des différences entre les sexes », *Revue française de pédagogie*, 1995, n° 110, p. 75-109.

22 Gabrielle Richard, *L'éducation « aux orientations sexuelles » : représentations de l'homosexualité dans les curricula formel et informel de l'école secondaire québécoise*, Université du Québec à Montréal, s.l., 2010.

23 Françoise Vouillot, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, 2007, vol. 2, n° 18, p. 87-108. Marion Dutrévis et Marie-Christine Toczek, « Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves: le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2007, n° 36/3, p. 379-400.

24 M. Duru-Bellat, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », art cit ; Annette Jarlegan, « Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe: permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole », *Le français aujourd'hui*, 2016, n° 2, p. 77-86.

25 Fanny Lignon, Vincent Porhel et Hérilalaina Rakoto-Raharimanana, « Etude des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires. » dans *A l'école des stéréotypes*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 95-113. ; G. Richard, *L'éducation" aux orientations sexuelles"*, op. cit.

26 Sylvie Ayrat, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF, 2011.

**De la même manière, l'espace scolaire a alors été questionné au prisme du genre, notamment suivant des approches géographiques<sup>27</sup>.** Si l'essentiel de ces travaux est centré sur l'école primaire<sup>28</sup>, certaines recherches récentes explorent ce qui se joue dans l'enseignement secondaire. Ainsi, Emmanuelle Gilles a analysé les dynamiques spatiales et genrées dans des collèges normands (2018)<sup>29</sup> ; Alix Teffo Sanchez a mené une recherche ethnoparticipative sur le sujet du genre et des espaces avec une classe de seconde (2020)<sup>30</sup> et Muriel Monnard a étudié l'articulation des logiques spatiales et de genre dans des cycles d'orientation (équivalent des collèges en France) du canton de Genève (2017)<sup>31</sup>.

Ces travaux établissent deux résultats majeurs pour interroger le lien entre le genre et l'espace scolaire au collège et au lycée. **D'abord, l'espace préexiste aux interactions sociales<sup>32</sup>** et la manière dont sont agencés les espaces est un opérateur de ces interactions. Dans cette perspective, l'espace est défini comme un « dispositif spatial », le bâti (et les règles d'usages explicites et implicites qui lui sont associées) n'étant pas envisagé comme un environnement neutre mais plutôt comme un agencement spatial normatif, qui répond aux objectifs de l'institution scolaire<sup>33</sup>. Autrement dit, **les élèves « font avec l'espace », envisagé à la fois comme une contrainte et comme une ressource.** Ce prisme invite à analyser comment s'imbriquent et se (co)produisent les normes sociales (par exemple les normes de socialisation entre pairs) et les normes spatiales exprimées dans l'espace scolaire.

Ensuite, **l'espace scolaire ne doit pas être pensé comme un tout homogène**, mais comme l'articulation de différents types d'espaces. Muriel Monnard envisage ainsi l'espace scolaire comme un « archipel de micro-lieux »

---

27 Pascal Clerc, « La salle de classe: un objet géographique », *Géocarrefour*, 2020, vol. 94, n° 94/1 ; Catherine Didier-Fèvre, «The place to be?» *Vivre et bouger dans les entre-deux: jeunesse et mobilités dans les espaces périurbains*, PhD Thesis, Paris 10, s.l., 2015 ; Fleur Guy, *La mobilité des adolescents en situation de placement dans le Rhône. L'espace, enjeu d'une action sociale*, PhD Thesis, Université Lyon 2 Lumière, s.l., 2015.

28 Voir notamment les travaux d'Edith Maruejols-Benoit et de Julie Delalande présentés dans la partie suivante ainsi que l'ouvrage collectif de Danic et al. Isabelle Danic, Olivier David et Sandrine Depeau, *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, s.l., Presses universitaires de Rennes, 2010.

29 Emmanuelle Gilles, *Une expérience genrée des espaces du quotidien à l'adolescence: le cas des filles et des garçons de 4ème dans le Calvados et la Manche*, Université de Caen Normandie, s.l., 2018.

30 Alix Teffo-Sanchez, « Espace scolaire, espace genré: l'usage de la géographie pour enseigner l'égalité », *Géocarrefour*, 2020, vol. 94, n° 1.

31 Murielle Monnard, *Lutte des places dans la société des pairs: une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois.*, Université de Genève, 2017.

32 Michel Lussault, *De la lutte des classes à la lutte des places*, s.l., Grasset Paris, 2009.

33 M. Monnard, *Lutte des places dans la société des pairs: une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois.*, *op. cit.*

qu'elle propose de distinguer selon deux axes, correspondant à des normes contradictoires qui coexistent au sein de l'institution scolaire. Certains lieux, comme la bibliothèque et la salle de classe, s'inscrivent dans les normes de la culture scolaire, marquée par des valeurs d'élitisme (mérite, travail) et d'obéissance ; dans d'autres espaces comme la cour, la cantine, ou de manière encore plus exacerbée, les escaliers et couloirs, c'est la culture « jeune dominante » qui prévaut, marquée par les codes de la virilité et de la désobéissance<sup>34</sup>.

Nous reprenons ici cette typologie, pour aborder successivement les enjeux de genre dans les **espaces récréatifs** (cours de récréation, cantine) (2.2) ; dans les **espaces d'apprentissages** (salle de classe, centre de documentation/bibliothèque), qui se caractérisent par un antagonisme fort entre culture scolaire et normes de socialisation entre pairs (2.3) ; dans les **espaces « interstitiels »** (couloirs, escaliers, toilettes), qui restent encore peu étudiés alors même que les rapports de pouvoirs peuvent s'y exprimer violemment, ou être, dans certains cas, reconfigurés (2.4). Nous questionnerons enfin un type d'espace qui reste aveugle aux réflexions sur l'espace scolaire en général et sur le genre et l'espace scolaire en particulier : les **lieux de contact entre les élèves et des représentant-es non-enseignant-es de l'institution scolaire** regroupant l'administration ou encore l'infirmerie (2.5).

## 2.2 Les espaces récréatifs : une « lutte des places » marquée par des inégalités genrées

Au sein de l'espace scolaire, **les espaces récréatifs constituent un cadre privilégié de l'observation des rapports de genre en construction chez les enfants et les adolescent-es**. Lieux où la contrainte scolaire se relâche, la cour de récréation (2.2.1), comme le restaurant scolaire ou « cantine » (2.2.2), sont en effet des espaces de socialisation entre pairs ritualisés<sup>35</sup> au sein desquels les normes de la « culture juvénile dominante » s'exercent pleinement<sup>36</sup>. Certains

---

34 Muriel Monnard, « Entre deux salles de classe, parcourir l'école », *Diversité: ville-école-intégration*, 2014, vol. 179, p. 98-104.

35 Delalande Julie, « La cour de récréation », *Contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001.

36 M. Monnard, *Lutte des places dans la société des pairs: une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois.*, *op. cit.*



espaces récréatifs, à l'instar des abords des lycées mais également des Foyers socio-éducatifs et Maisons des lycéens (2.2.3), restent largement méconnus.

## 2.2.1 La cour de récréation : un lieu de ségrégation et de domination genrées

Si certaines logiques de genre se recoupent du primaire au collège, notamment concernant l'inégale appropriation des espaces sportifs (2.2.1.1), les pratiques des élèves et les dispositifs spatiaux mis à leur disposition évoluent à mesure que les élèves grandissent et passent d'une classe et d'un établissement à l'autre (2.2.1.2).

### 2.2.1.1 Au collège : des pratiques ludiques et sportives ségréguées et hiérarchisées

La cour de récréation est un espace fragmenté en plusieurs unités spatiales - « micro-lieux »<sup>37</sup> - dont les contours sont délimités en fonction du mobilier urbain, des équipements sportifs, de l'architecture des bâtiments et appropriés différemment selon le genre<sup>38</sup>. Comme en primaire<sup>39</sup>, le genre **modèle en effet l'appropriation de l'espace de la cour de récréation au collège**<sup>40</sup>. Il influe sur **les modes d'occupation**<sup>41</sup> ainsi que sur **les interactions sociales qui en découlent**<sup>42</sup>.

Filles et garçons développent ainsi des « compétences spatiales » différenciées qui façonnent leur usage quotidien de cet espace de loisirs :

---

37 Emmanuelle Gilles, « La cour de récréation à l'épreuve du genre au collège », *Géococonfluences*, 2021.

38 *Ibid.*

39 Barrie Thorne, « Girls and boys together... but mostly apart: Gender arrangements in elementary schools », *Education and Gender Equality* (J. Wrigley, ed.), 1986, p. 117-132 ; Claude Zaidman, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 1996, 238 p.

40 E. Gilles, « La cour de récréation à l'épreuve du genre au collège », art cit.

41 Édith Maruéjols-Benoit, *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes: pertinence d'un paradigme féministe*, Bordeaux, 2014.

42 Sophie Ruel, « Filles et garçons à l'heure de la récréation : la cour de récréation, lieu de construction des identifications sexuées », s.l., 2006.

• On observe d'abord des **processus d'« évitement spatial »** dès l'école primaire<sup>43</sup> et qui perdurent au collège<sup>44</sup>. Les filles et les garçons s'adonnent à des activités distinctes qui dessinent des espaces différenciés et hiérarchisés : tandis que les garçons ont tendance à se positionner au centre de la cour, les filles sont plus souvent reléguées en périphérie, ce qui participe de leur « invisibilisation » dans l'espace<sup>45</sup>. Ceci est en partie lié à l'aménagement même de la cour de récréation : **les équipements sportifs sont placés au centre, or ils sont largement monopolisés par les garçons, la pratique sportive étant au cœur de la socialisation masculine**<sup>46</sup>, tandis que les filles privilégient d'autres activités comme s'asseoir et discuter, ou faire des tours de la cour. Cette « spatialisation de la virilité »<sup>47</sup> participe d'une fragmentation de la cour de récréation entre des espaces « dominants », appropriés par les garçons, et des **marges dans lesquelles les filles sont reléguées**. Le fait de pratiquer des activités collectives et centrales, souvent bruyantes, rend en outre les garçons bien plus visibles et audibles au sein de l'espace, tandis que la présence des filles, davantage divisées en petits groupes, se fait plus discrète<sup>48</sup>.

• On observe ensuite des **différences de mobilité entre filles et garçons**. La mobilité des filles se traduit par des « déplacements périphériques de contournement »<sup>49</sup> de façon à éviter les espaces centraux masculins, tandis que les garçons, par leurs mouvements, occupent cet espace et se l'approprient. Tenter de traverser le terrain central, et rompre ainsi avec l'ordre de genre établi, provoque des rappels à la norme sous la forme d'accidents (recevoir une balle ou percuter quelqu'un), d'agressions

---

43 Voir notamment Claude Zaidman, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 1996, 238 p ; Daniel Gayet, *L'élève, côté cour, côté classe*, INRP., Paris, 2003, 99 p ; Julie Delalande, *La récré expliquée aux parents. De la maternelle à l'école élémentaire, la vie quotidienne dans une cour d'école.*, Louis Audibert., Paris, 2003, 149 p.

44 E. Gilles, « La cour de récréation à l'épreuve du genre au collège », art cit.

45 Édith Maruéjols-Benoit, *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes: pertinence d'un paradigme féministe*, PhD Thesis, Université Michel de Montaigne-Bordeaux III, s.l., 2014.

46 E. Gilles, « La cour de récréation à l'épreuve du genre au collège », art cit.

47 É. Maruéjols-Benoit, *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe*, op. cit.

48 Françoise Vouillot, Margaux Collet et Yseline Fourtic, *Formation à l'égalité filles-garçons : faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*, s.l., Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, 2016.

49 E. Gilles, « La cour de récréation à l'épreuve du genre au collège », art cit.

verbales ou physiques<sup>50</sup>. Cet état de fait est également naturalisé et consenti par la communauté éducative<sup>51</sup> qui considère bien souvent le sport comme nécessaire au défoulement des garçons, et donc comme un élément central de la construction d'un bon climat scolaire<sup>52</sup>.

Ces tendances structurantes ne doivent cependant pas occulter le fait qu'il existe « de nombreuses manières d'être fille ou garçon »<sup>53</sup>. Certains garçons sont ainsi exclus des pratiques sociales masculines dominantes, faute d'être considérés comme suffisamment virils par les pairs et/ou par désintérêt pour les activités sportives, et s'approprient d'autres espaces, moins valorisés (recoins du préau, bibliothèque)<sup>54</sup>. À l'inverse, certaines filles remettent également en cause les normes de genre en participant aux jeux des garçons. Ces variations sont parfois analysées à l'aune d'autres rapports sociaux comme la classe sociale<sup>55</sup>.

### **2.2.1.2 Au collège et plus encore au lycée : « tenir » sa place dans la cour est un enjeu de réputation**

Une évolution des appropriations de la cour s'observe à mesure que les adolescent-es grandissent et consolident leurs **compétences spatiales**<sup>56</sup>. Se positionner dans l'espace de la cour de récréation revêt une signification sociale importante : l'enjeu est d'acquérir et de conserver une « bonne place », ressource spatiale qui permet d'obtenir une certaine légitimité en rendant visible aux yeux des autres son positionnement social et son appartenance à un groupe de pairs<sup>57</sup>.

---

50 *Ibid.*

51 Julie Delalande, « La socialisation des enfants dans la cour d'école : une conquête consentie ? » dans *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, PUR., Rennes, 2010, p.

52 E. Gilles, *Une expérience genrée des espaces du quotidien à l'adolescence : le cas des filles et des garçons de 4ème dans le Calvados et la Manche*, op. cit.

53 B. Thorne, « Girls and boys together... but mostly apart », art cit.

54 E. Gilles, *Une expérience genrée des espaces du quotidien à l'adolescence : le cas des filles et des garçons de 4ème dans le Calvados et la Manche*, op. cit.

55 Voir notamment l'analyse des différentes « masculinités » déployées dans les cours d'écoles primaire en fonction de la classe sociale des élèves, Delphine Joannin et Christine Mennesson, « Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités », *Cahiers du genre*, 2014, n° 1, p. 161-184.

56 E. Gilles, *Une expérience genrée des espaces du quotidien à l'adolescence : le cas des filles et des garçons de 4ème dans le Calvados et la Manche*, op. cit.

57 M. Monnard, *Lutte des places dans la société des pairs : une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois.*, op. cit.

Or, les **compétences spatiales ne sont pas également réparties**, en particulier en fonction **du genre et de l'âge des élèves** : les espaces les plus stratégiques, permettant d'être assis au centre de la cour, de voir et d'être vu, sont occupés en majorité par les groupes de garçons les plus âgés et qui adoptent les codes de la virilité populaire. Si quelques filles parviennent à obtenir des places en vue, elles parviennent moins facilement à « tenir » leur place : elles risquent plus que les garçons de voir remise en cause leur « réputation », ce qui induit une perte des ressources sociales et symboliques et conduit à « rendre » sa place<sup>58</sup>. L'appropriation des espaces dans la cour de récréation au collège et au lycée est donc « *intégrée dans une hiérarchie des places, spatiale et symbolique, avec à son sommet les garçons les plus âgés.* »<sup>59</sup>

Notons par ailleurs que **la mixité de certains espaces de la cour se renforce avec l'âge**. Des lieux sont ainsi plus propices aux rencontres – notamment amoureuses – comme les bancs à proximité des espaces sportifs qui permettent des allers-retours des garçons du terrain vers les bancs où les filles se regroupent en spectatrices<sup>60</sup>. Le lieu d'activité sportive reste alors exclusivement masculin mais certains garçons s'établissent simultanément dans certains espaces de rencontres mixtes.

### **2.2.1.3 Au lycée : la prolongation de la cour hors les murs**

Si ces résultats sont tirés de travaux menés dans des collèges, on peut faire l'hypothèse que certains de ces processus qui s'affirment avec l'âge des élèves se retrouvent également au lycée. Il serait néanmoins intéressant de prolonger ces recherches au lycée afin de cerner ce que la spécificité de ces espaces produit de nouveau par rapport au collège. Le « territoire lycéen » est en effet plus vaste, et les frontières entre intérieur et extérieur du lycée sont moins définies puisque les élèves peuvent entrer et sortir librement du lycée entre les cours. Ces recherches permettraient ainsi de déborder l'enceinte de l'établissement pour s'intéresser aux **logiques spatiales genrées qui s'expriment à l'abord du lycée**, autres espaces récréatifs plébiscités par les élèves et encore peu étudiés à ce jour.

---

58 *Ibid.*

59 E. Gilles, *Une expérience genrée des espaces du quotidien à l'adolescence : le cas des filles et des garçons de 4ème dans le Calvados et la Manche*, op. cit.

60 E. Gilles, « La cour de récréation à l'épreuve du genre au collège », art cit.

Ainsi, la cour de récréation fonctionne non seulement comme **un cadre de vie « ensemble-séparé »** où filles et garçons se côtoient sans pour autant fréquenter les mêmes lieux<sup>61</sup>, mais aussi et surtout comme **un espace où s'exerce une domination masculine sur le plan spatial, matériel et sonore**. Ces pratiques séparées et hiérarchisées participent d'un processus d'apprentissage des rapports de pouvoir de genre, les filles s'habituant notamment à laisser les espaces et les pratiques valorisées socialement aux garçons, et à adapter leurs modes d'occupation de l'espace en prenant en considération celles des garçons.

### 2.2.2 La cantine : une lentille grossissante de la « lutte des places »

En dehors de la cour de récréation, et des abords des établissements, **les lieux de restauration scolaire sont également propices au relâchement des normes scolaires** où les dynamiques de genre sont configurées différemment. Lieu clos, rassemblant une importante densité d'élèves pour un nombre limité et contraint de places, la cantine est un espace qui pousse à son paroxysme la logique de compétition dans l'acquisition de places.

Comme dans la cour, **la cantine implique une « lutte des places » entre élèves**, qui suppose de mobiliser des compétences spatiales inégalement réparties. Cette lutte est d'autant plus prégnante que la cantine est un espace très fréquenté, où les tables se font parfois rares. Pour s'imposer, les filles développent des stratégies alternatives, comme venir en groupe, ce qui leur permet de s'affirmer face à des filles et des garçons plus isolés.

En outre, à la différence de la cour, la cantine impose des règles d'usage des lieux bien définies : il faut s'asseoir, de préférence en groupe (les tables sont bien souvent prévues pour accueillir plus de 2 élèves), et respecter une contrainte temporelle (le premier service laisse la place au deuxième etc.). Ces contraintes accentuent d'autant plus les logiques de « ségrégation spontanée » entre pairs de même sexe. S'asseoir, qui plus est dans un espace où l'on peut en général voir et être vu par tou·tes, revêt une dimension performatrice des rôles sociaux de genre là où les déplacements et postures debout ouvrent d'autres possibles, et notamment des espaces d'interactions filles-garçons<sup>62</sup>. Sans

---

61 E. Gilles, *Une expérience genrée des espaces du quotidien à l'adolescence : le cas des filles et des garçons de 4ème dans le Calvados et la Manche*, op. cit.

62 M. Monnard, *Lutte des places dans la société des pairs : une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois.*, op. cit.

surprise, dans ce contexte, la règle reste celle du **regroupement entre pairs de même sexe, la proximité filles-garçons l'exception, et les perdant-es, les élèves les plus isolé-es.**

Ainsi, plus encore que la cour de récréation, **la cantine est donc un lieu « générateur de co-présence » où les interactions entre sexes sont limitées<sup>63</sup> et où la « lutte des places » est d'autant plus prégnante que les usages de l'espace sont contraints.** La cantine est également le temps de l'échange entre pairs, de l'oralité, dans lequel certains groupes d'élèves, à majorité composés de garçons, occupent **l'espace sonore** par le bruit, et par des comportements qui provoquent, plus que pour les groupes de filles, l'intervention d'acteurs scolaires<sup>64</sup>.

### **2.2.3 Les Foyer socio-éducatif et Maison des lycéen : des lieux variés dont les usages restent méconnus**

Enfin, les foyer socio-éducatif (FSE) ou Maison des Lycéens (MDL) sont des associations loi 1901 constituées au sein des établissements scolaires dans le but de proposer des activités aux élèves en cohérence avec le projet pédagogique de l'établissement et dans le but de les responsabiliser. Dans de nombreux établissements, l'activité de ces associations se traduit notamment par la gestion **d'un espace pour les élèves où ils peuvent accéder à des activités** (babyfoot, billard, jeux de société, etc.). Ces lieux sont très variables d'un établissement à l'autre et restent très peu étudiés. Or, des logiques d'appropriation de l'espace genrées peuvent s'y jouer. Surtout, il serait intéressant d'analyser comment et si les FSE et MDL pourraient devenir des lieux d'expérimentation favorables à un usage égalitaire de l'espace en fonction du genre.

Ainsi, **les espaces récréatifs, en particulier la cour de récréation et le restaurant scolaire, sont des lieux de ségrégation et de domination genrées où la « lutte des places » se fait au détriment des filles et des minoritaires de genre.**

---

<sup>63</sup> E. Gilles, *Une expérience genrée des espaces du quotidien à l'adolescence: le cas des filles et des garçons de 4ème dans le Calvados et la Manche*, op. cit.

<sup>64</sup> *Ibid.*

## 2.3 Les espaces d'apprentissage : entre normes scolaires et normes des pairs, choisir son camp ?

Au quotidien, pour les élèves, l'école c'est « d'abord et avant tout la classe »<sup>65</sup>. C'est dans cet espace, dédié à l'apprentissage collectif, que le hiatus entre normes scolaires et normes de socialisation entre pairs s'exerce le plus vivement. Quelques rares travaux micro-géographiques ont étudié la **salle de classe comme un « dispositif spatial »**<sup>66</sup>, sans pour autant interroger les effets de ce dispositif du point de vue du genre. D'un point de vue sociologique, des travaux se sont intéressés aux dynamiques de genre propres à la salle de classe et ont mis à jour un paradoxe : les filles, pourtant plus enclines à se conformer aux normes scolaires, sont malgré tout dominées dans l'espace matériel et symbolique de la classe (2.3.1). En effet, l'analyse de la spatialité des salles de classe au prisme du genre révèle que la dialectique espace conçu/espace pratiqué est marquée par des logiques de genre prégnantes (2.3.2). Ces logiques de genre se répliquent sous des formes différentes dans les espaces classes spécifiques (gymnases, ateliers, salles de travaux pratiques, etc.) (2.3.3). Enfin, un autre espace d'apprentissage majeur, le CDI, semble pouvoir, à certaines conditions, ouvrir de nouvelles opportunités pour reconfigurer les logiques de genres (2.3.4).

### 2.3.1 En classe, des « filles conformistes » et des « garçons déviants » ?<sup>67</sup>

**Alors que les filles se conforment plus facilement aux normes scolaires que les garçons, ces derniers dominant malgré tout l'espace** social qu'est la classe, à la fois sur le plan physique et sonore. Plus interrogés par les

---

65 Bernard Charlot, *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, s.l., Anthropos Research & Publications, 1999.

66 P. Clerc, « La salle de classe », art cit.

67 Séverine Depoilly, « Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2012, n° 179, p. 17-28.

professeur·es<sup>68</sup>, les garçons prennent également plus spontanément la parole<sup>69</sup> et chahutent, là où les filles, plus calmes, attendent d'être interrogées<sup>70</sup>. La parole des filles, plus rare, est aussi plus contestée par les garçons<sup>71</sup>. Dans la salle de classe, comme dans le reste des espaces scolaires, l'espace matériel et symbolique est ainsi dominé par les garçons.

Ce tableau général doit cependant être nuancé. L'équilibre précaire entre normes des pairs et normes scolaires bénéficie avant tout aux garçons les plus dotés en capital culturel, économique et social, qui parviennent à bénéficier de la rétribution sociale symbolique que permet un comportement déviant, tout en se prémunissant de la disqualification scolaire totale. Cet équilibre périlleux est plus difficilement tenable par les garçons de classes populaires qui se retrouvent plus souvent exclus du jeu scolaire<sup>72</sup>.

Ces analyses remettent ainsi en cause le mythe selon lequel les filles, du fait de comportements plus scolaires, seraient les grandes gagnantes du système scolaire. En effet, elles continuent d'être dominées par les garçons en classe, en particulier par les garçons les plus favorisés qui parviennent à accaparer l'espace sonore et les interactions enseignant·es-élèves.

### 2.3.2 Des salles conçues et pratiquées de manière genrée

**Sur le plan matériel, la conception des salles de classes a des implications concrètes en termes de dynamique de genre.** Conçues sur un « modèle d'élève-type masculin » prétendument universel, la conception des salles de classe affecte l'égalité de traitement entre les filles et les garçons dans cet espace, au détriment des filles. Cela se perçoit à plusieurs niveaux :

- **D'abord, l'agencement des salles de classes reste bien souvent conçu suivant un modèle pédagogique magistral et descendant,** qui se traduit par des salles orientées vers le tableau et le bureau du·de la professeur·re, et par des rangées de tables, alignées les unes derrière les

---

68 A. Jarlegan, « Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe », art cit ; Nicole Mosconi, « Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité », *Travail, genre et sociétés*, 2004, vol. 1, p. 165-174 ; Nicole Mosconi, « Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école », *Débats Jeunesses*, 1999, vol. 4, n° 1, p. 85-116.

69 Marianne Monfort et Manon Réguer-Petit, *Étude sur les freins à l'accès des filles aux filières informatiques et numériques*, Île-de-France, Centre Hubertine Auclert, à paraître.

70 Sophie Ruel, « L'espace classe », *Agora débats/jeunesses*, 2010, n° 2, p. 55-66.

71 Zoé Rollin, « Genre et sexualité dans le rapport pédagogique : ethnographie d'un lycée « de banlieue » », *Genre, sexualité & société*, 2012, n° 7.

72 Séverine Depoilly, *Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée professionnel : Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires*, PhD Thesis, Paris 8, s.l., 2011.



autres, qui vont le plus souvent par deux. Ce dispositif spatial invite à s'asseoir, quand le placement est libre, à côté de la personne dont on se sent le·la plus proche, en général du même sexe<sup>73</sup>. Même en cas de rupture avec cet agencement (îlots de tables ou salles en U), les modalités d'enseignement magistrales prévalent et les effets en termes de placement genré sont nuls. En outre, dans le cas où la mixité est imposée dans les placements, il s'agit bien souvent de « canaliser » des élèves perturbateurs, en général des garçons, en les plaçant à côté de filles jugées plus calmes, suivant une logique de complémentarité qui alimente les stéréotypes de genre et se retourne *in fine* contre les filles qui peuvent moins facilement suivre le cours.

- Ensuite, les **portes d'entrée relativement étroites** peuvent générer un rapport de force et de négociation pour sortir à la fin du cours, ce qui incite les filles à différer leur sortie<sup>74</sup>. À noter que dans les cas où deux portes existent dans la salle, elles sont rarement ouvertes simultanément pour faciliter les flux d'entrée et de sortie.

- Enfin, les salles de classes sont bien souvent **dénuées de toilettes à proximité**<sup>75</sup> ; les filles confrontées, à l'adolescence, aux menstruations, doivent justifier l'urgence de quitter la classe, et sont contraintes d'être accompagnées pour aller aux toilettes. Cela attire l'attention sur des sujets encore tabous comme le fait d'avoir ses règles.

### 2.3.3 Quand la classe change de forme... les logiques genrées de construction de l'espace persistent

Certaines salles de classe sortent un peu de ce modèle classique, comme certaines classes de langue, où l'interaction est favorisée, les laboratoires de science, les salles d'informatique, celles d'arts plastiques et de musique, les gymnases et autres salles de sports utilisés pour les enseignements d'EPS et les ateliers propres à l'enseignement en filières professionnelles.

Dans bien des cas, il semble que ces configurations de classes ne permettent pas de limiter les logiques de domination de genre en classe. Au contraire, **les salles**

73 Alexia Bouchot, « Transmettre et conscientiser l'égalité filles-garçons : débattre, observer et aménager autour de l'égalité en classe d'EMC en 5e », *Sciences de l'Homme et Société*, 2020.

74 A. Teffo-Sanchez, « Espace scolaire, espace genré », art cit.

75 *Ibid.*

**d'enseignements scientifiques** (laboratoires, espaces numériques) sont propices à une **exacerbation des inégalités genrées** en raison de l'accaparement, par les garçons, du matériel scientifique<sup>76</sup> et, notamment quand les filles sont minoritaires, de leur marginalisation dans l'espace classe à tel point qu'elles se trouvent exclues des logiques d'entraide et du travail en groupe par projet<sup>77</sup>.

Un tel phénomène d'exacerbation des inégalités spatiales liées au genre se retrouve dans **les espaces sportifs occupés lors des enseignements d'EPS**. Loin d'être une activité neutre, l'enseignement de l'EPS opère une distinction permanente binaire entre filles et garçons<sup>78</sup> qui se traduit par la constitution d'espaces où les filles et les garçons sont « *ensemble-séparé-es* » **et qui acte ainsi une forme de ségrégation tacite entre les sexes**<sup>79</sup>. Le cours d'EPS, dans la façon dont il sépare les filles et les garçons dans l'espace et leur alloue des activités différentes et des consignes différentes, renforce les stéréotypes de genre<sup>80</sup>.

Les **inégalités de genre qui se forgent dans l'espace classe semblent de même accentuées dans le cas d'enseignements en « ateliers » dans des filières professionnelles**. Les mécanismes de différenciation et de hiérarchisation entre filles et garçons s'opèrent ainsi dans l'espace des structures de formation des filières agricoles, et dans les ateliers qui y sont annexés. Les filles sont cantonnées à certains espaces (dont découlent certaines activités peu valorisées comme l'entretien et le nettoyage) et les garçons à d'autres (associés à des activités plus valorisées comme le tronçonnage, la préparation des terres, le machinisme). Cette mise à l'écart des filles de certains espaces et activités favorise une division sexuelle des savoirs et forge des inégalités de long terme<sup>81</sup>.

Ainsi, il semble que les logiques spatiales genrées soient souvent accentuées lorsque les salles de classes changent de forme. Néanmoins, il est intéressant de

---

76 Chris Shilling, « Social Space, Gender Inequalities and Educational Differentiation », *British Journal of Sociology of Education*, 1991, vol. 12, n° 1, p. 23-44.

77 M. Monfort et M. Réguer-Petit, *Étude sur les freins à l'accès des filles aux filières informatiques et numériques*, *op. cit.*

78 Dawn Penney, *Gender and Physical Education*, Londres, Routledge, 2002.

79 Marie-Carmen Garcia, « Représentations genrées et sexualisation des pratiques circassiennes en milieu scolaire », *Sociétés Représentations*, 2007, vol. 2, n° 24, p. 129-143.

80 Marie-Carmen Garcia et Sylvia Faure, *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, Paris, La Dispute, 2005.

81 Sabrina Dahache, « L'enseignement agricole en France : un espace de reconfiguration du genre », *Nouvelles Questions Féministes*, 2014, vol. 33, n° 1, p. 35-48.

noter que, dans certains cas, il semble que la fluidité importante dans des enseignements de technologie au collège puisse permettre une plus grande mixité des échanges et une reconfiguration de certaines normes de genres<sup>82</sup>. L'enjeu semble donc de rompre avec des ségrégations spatiales tacites donnant lieu à des dispositions « *ensemble-séparées* » au profit de modalités d'occupation de l'espace classe plus fluides.

### 2.3.4 Le CDI : un espace refuge à même de protéger des violences de genre ?

Enfin, le Centre de Documentation et d'Information (CDI) est un **lieu spécifique d'apprentissage** dans lequel les modalités de circulation et d'occupation de l'espace suivent des logiques bien différentes. De surcroît, c'est un lieu qui diffère des espaces classe car il peut parfois être occupé par les élèves, hors du temps de classe stricto sensu. Le CDI est donc un **lieu hybride**, tour à tour « *espace de diffusion des valeurs de la culture scolaire* » et, pendant la pause, « *îlot scolaire* » où certain.es élèves apprécient d'échapper à la pression de la culture des pairs qui s'exerce dans la cour de récréation<sup>83</sup>. En effet, lorsque les règles d'utilisation des lieux le permettent, la bibliothèque peut devenir un espace refuge pour les élèves dominé.es dans la hiérarchie des pairs<sup>84</sup>.

Plus généralement, la bibliothèque peut devenir un **lieu qui offre des activités alternatives moins genrées** permettant de diversifier les pratiques récréatives de tou.te.s les élèves (lecture de journaux et magazines, accès à des ordinateurs, discussions entre pairs...).

Les bibliothèques peuvent enfin jouer un **rôle de sensibilisation** aux inégalités de genre par l'organisation d'évènements sur la thématique, ou la mise à disposition de ressources sur le sujet.

---

82 E. Gilles, *Une expérience genrée des espaces du quotidien à l'adolescence : le cas des filles et des garçons de 4ème dans le Calvados et la Manche*, op. cit.

83 M. Monnard, *Lutte des places dans la société des pairs : une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois*, op. cit.

84 Les propos d'Édouard Louis, victime de harcèlement homophobe au collège et au lycée, dans son ouvrage autobiographique, sont particulièrement parlants : « *Alors j'ai commencé à aller à la bibliothèque du collège, à chaque récréation, quand il n'y avait pas moyen de faire autre chose. J'avais compris que je pouvais passer mon temps là-bas, la bibliothèque était presque toujours vide, je m'installais avec un livre que je ne lisais pas et je pouvais faire semblant de lire et y passer tout mon temps sans qu'on puisse soupçonner mon exclusion.* » Édouard Louis, *Changer : Méthode*, Seuil., Paris, 2021.

Ainsi, les **lieux d'apprentissage, en particulier les salles de classe, ne sont pas exempts de la construction d'inégalités de genre qui s'inscrivent dans l'appropriation et l'occupation de l'espace**, et ce malgré la présence d'enseignant·es sensé·es agir en faveur de l'égalité des genres. Dans les espaces d'apprentissage, sous l'œil des professeur·es, ce sont surtout des rapports de domination symboliques qui se jouent, contrairement aux espaces interstitiels.

## 2.4 Les espaces interstitiels : des angles-morts de l'institution scolaire propices aux violences

Dans les espaces qualifiés d'« *interstitiels* », comme les couloirs, les escaliers, ou les toilettes, où la surveillance par les adultes se fait plus rare, voire inexistante, les rapports de genre peuvent parfois s'exprimer de manière plus violente. Parmi ces espaces interstitiels, les espaces circulatoires (escaliers, couloirs) offrent une plus grande fluidité dans les interactions sociales, propice à une plus grande mixité de genre mais également aux agressions, verbales et parfois physiques, sous-tendues par des logiques genrées, (2.4.1). Au contraire, les toilettes sont des lieux qui ne suscitent que peu d'interactions sociales et encore moins de mixité mais qui soulèvent des observations paradoxales : espaces refuges pour les filles, les toilettes sont aussi des lieux potentiels d'agression pour filles et garçons, mais sont surtout une source de violences institutionnelles envers les élèves transgenres et non-binaires (2.4.2).

### 2.4.1 Les espaces circulatoires : entre opportunité de reconfiguration des rapports de genre et risques de harcèlement

Contrairement à la salle de classe, où les places de chacun.e sont définies et où les comportements sont sous la surveillance des professeur.es, les **règles d'usage des espaces de circulation tels que les couloirs ou les escaliers sont moins contraignantes**. Cette plus grande liberté d'usage offre la possibilité aux élèves de passer d'un groupe de pairs à l'autre de manière plus fluide, et est ainsi plus propice, entre autres, aux interactions filles-garçons.

Néanmoins, en l'absence de surveillance, les couloirs et escaliers peuvent rapidement devenir **des espaces « à risque », en particulier pour les filles, les élèves LGBTQI+, et plus généralement, les élèves ne répondant pas aux normes de genre dominantes**, plus exposé·es au harcèlement sexuel et scolaire<sup>85</sup>. Le harcèlement relève en effet d'une « *tactique spatiale* », qui suppose de trouver une victime, en présence d'un public témoin et en l'absence d'adultes<sup>86</sup>. Les espaces de circulation sont ainsi particulièrement propices à l'expression de ces violences, comme le soulignent les travaux qui font état d'une « *géographie du harcèlement* »<sup>87</sup>. Ces mécanismes conduisent **les élèves ciblé·es à développer des stratégies d'évitement de certains espaces plus risqués**, comme des couloirs et escaliers plus fréquentés, ce qui les conduit en pratique à parcourir des itinéraires plus longs.

Outre la forte densité d'élèves dans ces espaces, **le facteur principal de risque est bien l'absence de surveillance dont ils font l'objet, puisqu'aucun·e adulte ni aucun·e élève n'est en règle générale désigné·e responsable du bon déroulement de ces temps interstitiels**<sup>88</sup>. Cela invite dès lors à réfléchir à des solutions, à la fois sur les plans matériel et réglementaire, permettant de limiter la densité de ces espaces et de créer un sens de responsabilité partagé, ou de « *co-veillance* », au sein de la communauté éducative.

#### 2.4.2 Toilettes et vestiaires : des violences interindividuelles et institutionnelles

Les **toilettes et les vestiaires sont des lieux qui ont en commun le fait de mettre en jeu l'intimité des élèves, en l'absence de la surveillance des adultes, et qui sont en général non mixtes**. Du fait de ces caractéristiques, ces espaces sont potentiellement des lieux de violences interindividuelles, ciblant certain.es plus que d'autres.

---

85 M. Monnard, « *Entre deux salles de classe, parcourir l'école* », art cit.

86 *Ibid.*

87 Gavin J. Andrews et Sandra Chen, « The production of tyrannical space », *Children's Geographies*, 2006, vol. 4, n° 2, p. 239-250. Cité par M. Monnard, « *Entre deux salles de classe, parcourir l'école* », art cit.

88 Sheila M. Fram et Ellyn M. Dickmann, « *How the School Built Environment Exacerbates Bullying and Peer Harassment* », *Children, Youth and Environments*, 2012, vol. 22, n° 1, p. 227-249.

De fait, les toilettes sont identifiées par les élèves comme **l'un des espaces les moins sécurisants des établissements scolaires**<sup>89</sup>. Cela est particulièrement prégnant pour deux types d'élèves :

- les filles qui considèrent les toilettes comme des espaces potentiels de harcèlement sexuel et de mise en danger de leur intimité, ce qui les conduit à préférer venir en groupe<sup>90</sup>;
- les élèves LGBTQI+ qui risquent également d'être pris pour cible de violences dans les toilettes, tout comme dans les vestiaires, également sans surveillance<sup>91</sup>.

Ce sentiment d'insécurité a des conséquences néfastes sur la santé de ces élèves qui préfèrent par exemple minimiser les risques d'agression en évitant de se rendre aux toilettes<sup>92</sup>. Ces peurs, parfois ancrées dans des expériences réelles d'agression, sont toutefois liées à des facteurs sur lesquels il est possible d'agir : la configuration des toilettes renforce ou non le risque de voir son intimité compromise, des portes et des murs sans ouvertures et facilement verrouillables participent par exemple d'un sentiment d'être protégé.e ou non.

En dehors de ces violences interpersonnelles, **le caractère non-mixte de ces espaces est aussi une source de violence institutionnelle pour les élèves transgenre et non-binaires**, qui commencent à affirmer leur identité de genre au collège puis au lycée. L'existence de lieux séparés en fonction du genre comme les toilettes, les vestiaires, les dortoirs d'internat, ou de manière plus occasionnelle les logements durant les voyages scolaires, réaffirment la binarité du genre et génèrent des difficultés supplémentaires pour les élèves trans et non-binaires, déjà plus facilement cibles de harcèlement interpersonnel par leurs pairs. La difficulté de se rendre dans les espaces mono-sexués, comme les toilettes, est un enjeu structurant qui pèse sur le bien-être des élèves trans et non-binaires, et qui a des répercussions sur leurs performances scolaires<sup>93</sup>.

Néanmoins, les espaces non-mixtes sont aussi un des rares moments où **les filles peuvent s'extraire des rapports de domination qui s'exercent**

---

89 Thibaut Hébert et Éric Dugas, « Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français », Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 1 février 2017, n° 43.

90 M. Monnard, *Lutte des places dans la société des pairs : une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois.*, op. cit.

91 Sheila L. Cavanagh, *Queering Bathrooms: Gender, Sexuality, and the Hygienic Imagination*, University of Toronto Press., s.l., 2010.

92 Eric Peterson, « *Creating Bathroom Access and Gender Inclusive Society* », 21 septembre 2018.

93 Laura J. Wernick, Alex Kulick et Matthew Chin, « *Gender Identity Disparities in Bathroom Safety and Wellbeing among High School Students* », *Journal of Youth and Adolescence*, 2017, vol. 46, n° 5, p. 917-930.

**partout ailleurs dans l'établissement.** Les toilettes sont par exemple parfois investies de manière transgressive par rapport à l'usage prévu initialement : les filles s'y rassemblent, échangent dans des moments de sororité qu'il apparaît important de préserver.

## 2.5 Les lieux d'échange avec l'institution scolaire, entre lieux de répit et lieux désertés

Enfin, les espaces de contact avec les adultes de l'institution scolaire (hors enseignant·es) restent très peu étudiés au prisme du genre. Or, ils sont également au cœur de l'expérience collégienne et lycéenne. Ces lieux ont en commun de supposer le plus souvent une interaction entre un·e élève seul·e et un membre adulte de l'institution scolaire. Nous proposons de distinguer deux types de lieux d'échange avec l'institution scolaire :

- d'abord les **espaces administratifs** (accès aux bureaux de la direction, des CPE, de l'intendance) qui sont des espaces souvent très calmes et contrôlés dans lesquels les élèves n'ont pas vocation à passer quotidiennement (à l'exception des bureaux des CPE parfois situés de façon plus centrale dans les établissements) : ces espaces sont désertés par les élèves qui ne s'y rendent qu'exceptionnellement pour des raisons très précises (convocations, etc.) ;
- ensuite, **l'espace de l'infirmerie** reste également peu étudié et constitue un espace très variable d'un établissement à l'autre. Néanmoins, il semble que l'infirmerie soit un lieu de répit pour des élèves victimes de harcèlement et de violences, notamment liées au genre. Elle peut constituer un « *refuge face aux critiques et aux menaces des autres* »<sup>94</sup> .

Ces espaces spécifiques restent encore largement méconnus et mériteraient d'être étudiés plus largement, notamment au prisme des réflexions liées au genre et à l'espace.

---

94 Caroline Angelini et Sylvie Esman-Tuccella, « Collège en zep : quand la parole des élèves fait écho à l'ambiguïté du travail infirmier », Travailler, 2004, vol. 11, n° 1, p. 123-146.

Ainsi, **l'espace scolaire, loin d'être neutre, est en réalité traversé par de nombreuses logiques et mécanismes qui renvoient à des rapports de genre**, et qui participent à créer des pratiques et usages différenciés entre filles et garçons dans l'occupation et l'appropriation de l'espace. Surtout, loin d'être homogène, l'espace scolaire doit être analysé en tenant compte de sa fragmentation en une multiplicité d'espaces et de micro-lieux, et au sein desquels les normes en vigueur peuvent varier et produire des pratiques différenciées. En effet, les rapports de domination genrés et hétéronormatifs s'exercent de manière plus explicite dans certains espaces, propices aux violences interindividuelles et institutionnelles.



# 3

## Des solutions partielles et isolées

Face au constat d'un espace scolaire qui, loin d'être neutre, affecte les pratiques et usages des élèves en fonction de leur genre et crée des inégalités, les acteurs publics en charge de la construction et de la rénovation des collèges et lycées et les personnels de l'Éducation nationale mettent parfois en place des initiatives pour limiter les inégalités genrées liées à l'espace scolaire. Les solutions conçues sont néanmoins partielles dans la mesure où elles peinent à englober la diversité des problématiques soulevées par la question du genre et de l'espace scolaire et produisent, dans certains cas, des effets ambivalents (3.1). Surtout, les solutions restent souvent cantonnées à un établissement, à un espace voire à une personne et peinent à traiter le problème de façon ambitieuse et structurelle. De fait, des freins multiples à l'émergence et à la mise en œuvre de solutions perdurent (3.1) et affectent durablement l'émergence d'un espace scolaire égalitaire.

## 3.1 Des solutions partielles aux effets parfois ambivalents

Alors que le genre tend à être de plus en plus mobilisé comme un cadre d'action publique, notamment dans le champ de l'éducation, **les initiatives croisant angle spatial et perspective de genre restent, à ce jour, encore ponctuelles et isolées, en particulier dans les établissements du secondaire**. Quelques initiatives, impulsées par des collectivités ou directement par des établissements scolaires, sont néanmoins intéressantes à souligner (3.1.1) bien qu'elles semblent relativement échouer à lutter efficacement contre les inégalités de genre liées à l'espace scolaire. En effet, elles sont le plus souvent restreintes à quelques espaces et ne témoignent que rarement d'une appréhension globale et systématique du sujet (3.1.2).

### 3.1.1 Des solutions isolées mises en place dans certaines collectivités et certains établissements

Des initiatives, visant à lutter contre les inégalités genrées liées à l'espace scolaire, ont été mises en place relativement récemment par des collectivités, des établissements scolaires (collèges ou lycées) ou par des enseignant·es ou des CPE. À partir de l'étude documentaire, des entretiens et focus groups menés dans le cadre de la réalisation de ce guide, nous avons analysé un ensemble de solutions (cf. tableau 1) qui ne prétend pas être exhaustif tant les solutions mises en œuvre le sont à l'échelle locale (d'un établissement) voire micro-locale (à l'échelle d'une salle de classe ou d'un enseignement) et sont peu valorisées. Notons par ailleurs que les modalités d'accès à la connaissance de ces solutions – plus souvent par des discours récoltés lors d'entretiens et des focus groups que par de la documentation ciblée – nous en donnent une vision parfois partielle : la réalité de leur mise en œuvre, leur pérennité et leurs effets restent souvent méconnus, y compris par les personnes qui les relatent.

**Tableau 1 : Présentation des solutions mises en place pour favoriser l'égalité des genres dans l'espace scolaire des établissements du secondaire**

Espace concerné	Entité à l'origine de la solution	Solutions
<p><i>Cour de récréation</i></p>	<p>Collectivité</p>	<p>*Intervention d'une experte du sujet genre et espaces scolaires en amont de la construction de la cour de nouveaux collèges (en général copiloté par la Direction départementale des collèges et la mission égalité femmes-hommes).</p> <p>*Production d'une étude sur la mixité dans la cour de récréation par un CAUE<sup>95</sup>, aboutissant au lancement d'un appel à manifestation d'intérêt sur le sujet genre et espaces scolaires (adressé aux collèges d'un département).</p> <p>*Organisation de projets/d'ateliers participatifs avec les élèves pour diagnostiquer les inégalités de genre (via des cartographies, des observations et/ou des questionnaires), aboutissant à la formulation des propositions qui, dans certains cas, sont mises en œuvre de manière temporaire ou définitive (cela ne concerne que quelques établissements du territoire).</p> <p>*Sensibilisation des technicien·nes de la Direction collèges au niveau des départements aux inégalités de genre dans la cour de récréation.</p> <p>*Aménagement d'un espace de type forum plutôt qu'un terrain de sport collectif au centre de la cour.</p> <p>*Mise en place d'équipements temporaires « non-genrés », comme des estrades, des parasols, des chaises et bancs...</p>
	<p>Établissement scolaire</p>	<p>*Organisation de projets/d'ateliers participatifs avec les élèves pour diagnostiquer les inégalités de genre (via des cartographies, des observations et/ou des</p>

95 Les Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et d'Environnement (CAUE) sont des organismes départementaux qui assurent des missions de service public visant à promouvoir la qualité architecturale, urbaine et environnementale.

questionnaires), aboutissant à la formulation des propositions qui, dans certains cas, sont mises en œuvre de manière temporaire ou définitive.

\*Mobilisation, sensibilisation et implication des délégué·es (délégué·es « *laïcité* », « *éco-délégué·es* », délégué·es élu·es au conseil de vie collégienne/lycéenne, délégué·es de classe) dans la passation d'un questionnaire sur les activités et équipements souhaités dans la cour (auprès des élèves, des parents et des professeur·es), leur mise en œuvre concrète (construction de jardinières, de fauteuils en palette etc.) et les règles d'usage (ex. écriture d'une charte pour permettre à tou·tes, filles ou garçons, débutant·es ou non, d'accéder aux tables de ping-pong).

\*Mobilisation des « *délégué·es laïcité* » dans l'organisation d'une campagne de vote visant à rebaptiser la cour du nom d'une femme illustre.

\*Sensibilisation des délégué·es et/ou de l'ensemble des élèves aux inégalités de genre dans la cour, par des méthodes variées et adaptées (intervention d'expert·es, dessin, débat, théâtre...).

\*Sensibilisation des professeur·es aux inégalités de genre dans la cour de récréation.

\*Mise en place d'équipements définitifs « *non-genrés* », comme des jardinières, des jeux culturels (tables avec jeu d'échec, jeu d'échec grandeur nature, baby-foot), des « *cabanes de lecture* ».

\*Proposition d'activités alternatives sur la pause méridienne (clubs lecture, ateliers artistiques...).

\*Division de la cour entre un espace calme et un espace sportif ou division de la cour entre un espace calme, un espace intermédiaire pour faire des jeux de société, de billes etc. et un espace de jeux collectifs.

\*Définition de règles pour limiter les jeux de ballon dans la cour (ex. interdiction des sports collectifs dans la cour centrale ; autorisation uniquement à certaines récréations ; sur un temps et/ou un espace limité...) et/ou pour favoriser la pratique des jeux de ballon par les filles (réservation du terrain pour les filles sur certains

		<p>créneaux).</p> <p>*Organisation de tournois de foot, animés par les AED, en dehors de l'espace central pour libérer la cour.</p> <p>*Mise en place des temps de médiation en cas de refus/réticences des garçons d'intégrer les filles dans les jeux collectifs.</p> <p>*Création d'un jeu de société pour imaginer et encourager les usages mixtes de la cour de récréation.</p>
	Enseignant·e ou CPE	*Diagnostic des usages genrés de la cour.
<b>Salle de classe</b>	Enseignant·e	<p>*Réalisation d'un comptage systématique du nombre d'interactions entre enseignant·e et élèves en fonction du genre de ces dernier·es.</p> <p>*Définition du placement des élèves par ordre alphabétique.</p> <p>*Mise en place d'une mixité filles-garçons imposée dans les placements.</p>
<b>Toilettes</b>	Collectivités	<p>*Diagnostic conjoint adulte-élèves sur les usages des toilettes, sur les besoins et envies des élèves.</p> <p>*Production d'une note sur les enjeux spécifiques des toilettes par rapport aux inégalités de genre et au harcèlement scolaire et sexuel.</p> <p>*Construction de toilettes mixtes.</p> <p>*Construction de sanitaires plus nombreux, plus grands, ouverts sur l'extérieur.</p> <p>*Aménagement de points d'eau en dehors des toilettes, disséminés dans l'ensemble de l'établissement.</p> <p>*Mise en place de distributeurs de produits périodiques.</p>

<b><i>Espaces circulatoires</i></b>	Établissement scolaire	<p>*Mur d'expression (donnant lieu à l'expression des inégalités et à des cas de viol, agression ou harcèlement ayant lieu dans l'établissement).</p> <p>*Utilisation de certains murs pour des campagnes d'affichage ou des projets artistiques en faveur de l'égalité des genres.</p>
<b><i>Vestiaires</i></b>		
<b><i>Restaurant Scolaire</i></b>		
<b><i>CDI</i></b>		
<b><i>Infirmierie et espace administratif</i></b>		
<b><i>Foyer socio- éducatif</i></b>		

Plusieurs résultats émergent de l'analyse des solutions existantes :

- les **solutions proposées sont relativement isolées**. En effet, lorsqu'elles sont portées par les collectivités, ces initiatives visent le plus souvent des établissements concernés par des travaux de rénovation ou de construction, si bien qu'il s'agit d'actions qui ne ciblent qu'un nombre limité d'établissements. Concernant les actions mises en place à l'échelle des lycées, on remarque qu'elles résultent le plus souvent de l'impulsion d'une personne relativement isolée (CPE, professeur·e documentaliste, enseignant·e)
- les **solutions sont portées et initiées à l'échelle locale uniquement**. En effet, les actions les plus larges sont portées par des collectivités mais ne concernent le plus souvent que quelques établissements. L'absence d'actions impulsées par les rectorats ou par le ministère de l'Éducation nationale est de ce point de vue notoire et révélatrice de l'absence de systèmes de solutions globaux pour lutter contre les inégalités genrées liées à l'espace scolaire
- les **espaces ciblés par ces solutions sont limités**. En effet, les solutions existantes concernent presque exclusivement la cour de récréation et, dans une moindre mesure, les toilettes. Quelques solutions souvent impulsées par des initiatives individuelles concernent certains espaces circulatoires et certaines salles de classe. Le restaurant scolaire, le CDI, les vestiaires, l'infirmerie, les espaces administratifs, les foyers sont des lieux qui semblent passer à la trappe des questionnements relatifs aux inégalités de genre et à la mise en œuvre de solution pour les limiter
- on peut **distinguer les solutions réactives et les solutions préventives**. Certaines des solutions identifiées sont mises en place dans une logique réactive à la suite d'un problème identifié ou à la demande d'un·e élève (par exemple lorsqu'un établissement met en place des toilettes mixtes à la suite de la demande d'un·e élève trans ou non-binaire)
- les **solutions sont peu connues, peu valorisées et peu évaluées**. En effet, les solutions présentées ci-dessus ne font pas l'objet de valorisation et de communication spécifiques. C'est en creusant, lors d'entretiens et focus-groups, que nous avons eu accès à ces solutions. Elles sont donc

peu connues, peu valorisées mais restent également non-évaluées<sup>96</sup>, si bien qu'il est difficile de conclure quant à leur effet sur les inégalités genrées.

### 3.1.2 Les effets parfois ambivalents des solutions mises en place

En l'absence d'évaluation systématique des solutions mises en œuvre pour lutter contre les inégalités genrées liées à l'espace scolaire, il est difficile de conclure quant à leur effet bénéfique, limité ou contreproductif. Néanmoins, l'analyse des solutions mises en place à l'aune des travaux existants, des discours des expert·es, des membres des collectivités, des personnels de l'Éducation nationale et des référent·es égalité filles-garçons enquêté·es dans le cadre de cette étude, permet d'identifier à quels problèmes les solutions mises en place cherchent à répondre d'une part, et les éventuels biais ou limites auxquels elles sont confrontées.

En l'occurrence, nous pouvons distinguer **quatre grands types d'initiatives** mises en place pour limiter les inégalités genrées liées à l'espace scolaire dans les collèges et lycées. Chaque type d'initiatives répond à des problématiques spécifiques mais soulève également des biais propres :

- **les initiatives portant sur des programmes de construction et/ou de rénovation d'établissements scolaires**, impulsées par des collectivités (départements ou régions) visent à **répondre au problème de la construction d'établissement sur un modèle d'élève-type masculin** et à remédier aux inégalités de genre produites par l'agencement spatial des établissements. Néanmoins, si l'ambition de tenir compte du genre dans les modalités de conception des nouveaux établissements est de plus en plus fréquente, **les moyens effectivement alloués** (recours à des expert·es, coûts engendrés par des espaces plus favorables à l'égalité des genres etc.) **ne sont pas à la hauteur des enjeux**. De surcroît, les personnes en charge de la conception, de la construction, de la sélection des projets et de leur suivi – notamment les services techniques des collectivités – ne sont **pas sensibilisées aux problématiques** liées au genre et à l'espace scolaire, si bien qu'au-delà de l'effet d'affichage et de certaines mesures souvent **circonscrites à la cour et aux toilettes**, les espaces nouvellement construits ou rénovés répliquent les problèmes identifiés dans les établissements plus anciens.

---

96 À ce titre le travail mené actuellement par Paris sur les diagnostics et travaux dans les toilettes de 3 collèges semble faire figure d'exception et devrait faire l'objet d'une évaluation (courant 2024).



Par ailleurs, il est important de rappeler que la **construction à elle seule ne suffit pas à déterminer les usages** et certains choix réalisés au moment de la construction ne sont pas perpétués au moment de l'occupation de l'établissement (toilettes mixtes qui sont rendues non-mixtes, variation des usages de la cour par rapport à ce qui était prévu)

- **les initiatives réglementaires ou incitatives qui visent à agir sur les appropriations et les usages différenciés de l'espace scolaire par les filles et les garçons.** Ces initiatives, impulsées à l'échelle des établissements et non pas à l'échelle des collectivités ou des académies, cherchent à transformer les usages habituels des espaces par les élèves en influant sur leurs pratiques spatiales. L'objectif recherché est de **lutter contre des dynamiques « ensemble-séparées » et d'accéder à une plus grande mixité.** Ces solutions ont pour limite principale de **n'agir que sur certains espaces** (la cour et, dans une moindre mesure, la salle de classe) si bien que les pratiques dans les autres lieux scolaires ne sont pas questionnées ni transformées. Par ailleurs, il est important de noter que, dans certains cas, les **solutions proposées tendent à reproduire des systèmes de division genrée des rôles extrêmement puissants** et peuvent alors accroître la non-mixité. À ce titre, les systèmes de distinction entre cour calme et cour active peuvent susciter une frontière symbolique et physique entre une cour « *de filles* » et une cour « *de garçons* »

- **les initiatives visant à établir un diagnostic participatif des usages et des modalités d'appropriation de la cour en fonction du genre** sont souvent initiées par un·e ou plusieurs volontaires au sein de la communauté éducative, et sont parfois appuyé·es par des expert·es ou des associations spécialisées. Concrètement, il s'agit de **mobiliser un groupe d'élèves** (et plus rarement l'ensemble des élèves), dans le cadre d'un projet pédagogique ou à l'occasion d'un projet de réhabilitation de la cour, afin **de réaliser des observations, des cartographies, des cartes sensibles, des débats ou encore des questionnaires, venant interroger les usages de la cour au prisme du genre.** Dans certains cas, ces projets aboutissent à des préconisations qui, dans l'éventualité où des moyens sont alloués, peuvent voir le jour. Ces initiatives permettent non seulement de sensibiliser les élèves au sujet, de faire comprendre et accepter certaines décisions visant à favoriser un meilleur partage de la cour, mais aussi de faire remonter des demandes d'élèves en faveur d'espaces plus égalitaires. Ces initiatives ont aussi le mérite de partir des besoins des élèves, limitant le risque de venir imposer des solutions « *par*

le haut ». Néanmoins, ces initiatives recouvrent des réalités variables d'un établissement à l'autre, et leurs **impacts sont restreints si elles se limitent à des ateliers de sensibilisation sans réaménagement effectif des espaces**. Elles supposent également de prévoir des temps de sensibilisation des élèves sur la question des inégalités spatiales de genre, afin que les solutions soient pensées en réponse à cette problématique. Enfin, elles se limitent le plus souvent à la cour de récréation, plutôt que de se décliner sur l'ensemble des espaces des établissements scolaires

**. les initiatives qui visent à utiliser l'espace scolaire comme un support de sensibilisation** aux inégalités de genre, de lutte contre le harcèlement, ou de mise en valeur de femmes illustres mais invisibilisées. Souvent initiées à l'échelle des établissements, et parfois d'un·e professionnel·le, il peut s'agir par exemple de campagnes d'affichage sur les murs des couloirs sur le sujet du harcèlement sexiste et sexuel, de projets artistiques visant à visibiliser des femmes artistes, ou de renommer un établissement, une salle, une cour en hommage à une femme. Ces initiatives permettent non seulement d'informer et sensibiliser les élèves (et l'ensemble de la communauté éducative), mais elles envoient également le signal que l'établissement scolaire peut être un lieu ressource, en particulier en cas de violences. Néanmoins, sans moyens alloués, et sans changement d'ampleur dans les usages de l'établissement, la portée de ces initiatives reste limitée.

**Tableau 2 : Synthèse des types solutions déployées**

Type de solution	Problème soulevé	Limites potentielles
<i>Initiatives portant sur des programmes de construction et/ou de rénovation d'établissements scolaires</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Rompre avec la construction d'établissements pensés sur un modèle d'élève-type masculin.</li> <li>*Remédier aux inégalités de genre produites par l'agencement spatial des établissements.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Décalage entre les ambitions affichées et les moyens effectivement alloués</li> <li>*Les personnes en charge de la conception, de la construction, de la sélection des projets ne sont pas sensibilisées aux inégalités genrées.</li> <li>*Des projets qui se limitent aux toilettes et à la cour.</li> </ul>

		<p>*La construction ne suffit pas à déterminer les usages.</p>
<p><b><i>Initiatives réglementaires ou incitatives qui visent à agir sur les appropriations et les usages différenciés de l'espace scolaire par les filles et les garçons</i></b></p>	<p>*Lutter contre des dynamiques ensemble-séparées et accéder à une plus grande mixité dans les espaces scolaires.</p>	<p>*Des initiatives limitées à certains espaces : la cour et, dans une moindre mesure, la salle de classe</p> <p>*Dans certains cas, des initiatives qui accroissent les inégalités genrées liées à l'espace scolaire (exemple cour calme/cour active)</p>
<p><b><i>Initiatives visant à établir un diagnostic participatif des usages et des modalités d'appropriation de la cour en fonction du genre</i></b></p>	<p>*Faciliter la mise en place de règles et d'aménagements plus égalitaires dans la cour de récréation en partant d'un diagnostic partagé.</p> <p>*Proposer des solutions proches des besoins et pratiques des élèves, qui sont d'autant plus facilement appropriées.</p>	<p>*Des initiatives restreintes à la cour de récréation.</p> <p>*Des projets participatifs qui impliquent rarement l'ensemble des élèves et ne mobilisent qu'une partie de la communauté éducative.</p> <p>*Une transformation des usages possibles à condition que le diagnostic aboutisse sur des préconisations effectivement mises en œuvre.</p>
<p><b><i>Initiatives visant à utiliser les établissements comme support de sensibilisation et de mise en valeur symbolique des femmes.</i></b></p>	<p>*Pallier au manque d'information des élèves victimes ou témoins de violences sexistes et sexuelles (ainsi que l'ensemble de la communauté éducative).</p> <p>*Remédier à</p>	<p>*Des initiatives qui ne sont efficaces qu'à condition que des moyens soient alloués à la lutte contre les violences sexistes et sexuelles au sein de l'établissement.</p>

	l'invisibilisation de figures historiques oubliées en raison de leur genre.	
--	---	--

### 3.2 Les freins à la mise en place de solutions ambitieuses : résistance et méconnaissance

Si des solutions existent, des freins persistent et viennent retarder, limiter et parfois empêcher l'émergence puis l'opérationnalisation de solutions. Ces freins ne se limitent pas aux initiatives portant sur les inégalités de genre liées à l'espace mais se retrouvent, de manière récurrente, lorsqu'il s'agit de lutter contre les inégalités de genre en général. Nous distinguons **trois grands ensembles de freins transversaux à la mise en place d'initiatives en faveur de l'égalité des genres**, qui s'appliquent au cas précis de l'espace scolaire :

- Un premier ensemble de freins transversaux concerne **le manque de sensibilisation aux inégalités de genre en général, et spatiales en particulier de l'ensemble des acteurs et actrices concerné-es** (agent·es et élu·es des collectivités, professionnel·les exerçant dans les établissements, dans les rectorats ou au sein de l'administration centrale de l'Éducation nationale mais également les élèves et leur famille). Dans leurs représentations, les inégalités de genre sont rarement considérées comme structurantes et tendent, au contraire, à être perçues comme résolues ou résiduelles. Lorsqu'elles sont constatées, ces inégalités sont souvent naturalisées en étant identifiées comme relevant plutôt de différences biologiques ou psychologiques qui seraient indépassables. Enfin, face au constat d'inégalités genrées se jouant dans l'espace scolaire, les agent·es des collectivités et de l'Éducation nationale reportent le plus souvent la responsabilité sur la socialisation enfantine des élèves et sur les pratiques éducatives des familles. Ce faisant, une représentation « neutre » de l'espace scolaire et une négation du rôle des institutions collégiennes et lycéennes dans la production et le renforcement des inégalités de genre perdurent et affectent la mise en place d'initiatives ambitieuses pour les limiter.
- Un deuxième ensemble de freins transversaux relève de la **mise en concurrence des enjeux liés à l'égalité entre les genres, en**

**particulier celles qui se traduisent spatialement, avec d'autres enjeux** (de préservation du climat scolaire, de lutte contre les inégalités sociales, de lutte contre les inégalités territoriales et développement durable, etc.). Ces différents enjeux, bien souvent interconnectés et conciliables, ont tendance à être distingués, traités séparément et hiérarchisés, souvent au détriment des enjeux de genre. Cela s'explique, d'une part par le fait que certaines problématiques sont plus faciles à justifier car perçues comme plus consensuelles et d'autre part par une résistance de certains personnels de l'Éducation nationale et/ou des collectivités à l'égard de la lutte contre les inégalités genrées.

- Un troisième ensemble de freins transversaux concerne **la multiplicité et la diversité d'acteurs et d'actrices impliqués, et le partage des compétences entre chacun-e**. En effet, si les établissements secondaires sont construits et ré-aménagés par les services départementaux (pour les collèges) et régionaux (pour les lycées), les règles d'usage des espaces et leur application ainsi que certains éléments du mobilier relèvent d'une politique d'établissement que les élèves, par leurs usages, transgressent parfois. On voit bien l'enjeu de penser conjointement, depuis les collectivités jusqu'aux élèves, en passant par les rectorats et les professionnels exerçant dans les établissements, les usages des espaces scolaires. En pratique, cela est rarement le cas. Il semble au contraire que les modalités d'échange, notamment entre les collectivités et les membres de l'Éducation nationale, soient bien souvent relativement distantes.

Ces freins d'ordre transversaux se déclinent de manière différente à l'échelle des collectivités et des établissements. **Au niveau des collectivités, nous distinguons deux ensembles de freins :**

- Un premier ensemble de freins concerne **les résistances de la part d'élus-es et/ou des services techniques de collectivités** pour qui l'intégration du genre dans la réflexion sur la construction ou la réhabilitation des établissements scolaires n'est pas prioritaire. Cela se traduit concrètement par l'absence de référence à l'égalité des genres dans les nouveaux espaces scolaires, dans les cahiers des charges et les commandes publiques ou, lorsqu'une telle référence est faite, par l'absence de moyens suffisants alloués pour que ces enjeux soient effectivement pris en charge.
- Un deuxième ensemble de freins concerne **le manque de formation et de sensibilisation aux inégalités genrées des personnes en charge**

**de la construction et de la conception des établissements.** Dans les rares cas où des moyens sont alloués au sujet, qu'un·e expert·e est mobilisé·e pour analyser les projets de construction ou de réhabilitation d'établissements scolaires à l'aune du genre, et qu'un dialogue se noue entre la collectivité, le cabinet d'architecte, l'entreprise de construction ayant remporté l'appel d'offre et l'expert·e en question, rien ne garantit que les conseils apportés seront effectivement écoutés et pris en compte. Il s'agit plutôt d'un processus de négociation multipartite, dans lequel l'expert·e mobilisé·e sur le genre trouve parfois difficilement sa place, et n'a pas toutes les cartes en main pour peser dans les discussions. Les solutions proposées peuvent parfois être discréditées au nom d'arguments techniques ou financiers, présentés comme des arguments d'autorité. Cela est particulièrement prégnant dans un contexte où les services techniques des collectivités, les architectes et constructeurs ne sont pas formé·es ni sensibilisé·es aux inégalités genrées. En l'absence d'outils et d'expertise suffisante pour pouvoir suivre et évaluer les modalités concrètes d'une approche égalitaire du point de vue du genre dans un projet architectural, les arguments d'ordre technique tendent à primer systématiquement.

Au niveau des établissements, les freins sont à certains égards comparables à ceux des collectivités, mais ils se déclinent de manière spécifique. Ainsi, nous distinguons **deux grands ensembles de freins à l'échelle des établissements** :

- **Un premier ensemble de freins concerne la faible sensibilisation d'une grande partie de la communauté éducative aux enjeux liés aux inégalités de genre, et plus encore à leur spatialisation.** Bien souvent, le rôle de l'institution scolaire et de son espace dans la production des inégalités genrées sont sous estimées, conduisant à ne pas prioriser des mesures agissant sur ces problématiques. Concrètement, certaines solutions proposées sont régulièrement écartées (par exemple le fait de réduire la taille du terrain sportif ou d'en limiter l'usage) au motif de la préservation du climat scolaire. Un argument naturalisant est alors bien souvent avancé pour justifier un besoin supposé plus important des garçons de se défouler. Les toilettes mixtes génèrent également des oppositions d'une partie de la communauté éducative (à l'inclusion des parents), qui perçoivent un risque d'agression sexuelle pour les filles, et plus généralement un risque d'effet dissuasif pour les usagères. Le climat scolaire est une nouvelle fois avancé. Mais, face à des solutions permettant de limiter les risques d'agression ou le sentiment d'insécurité (cloisons entre les toilettes allant du sol au plafond), ce sont alors des arguments d'ordre hygiénique qui sont avancés (il serait plus difficile de

nettoyer les sanitaires). Le manque de sensibilisation aux inégalités genrées liées à l'espace scolaire des membres des établissements les conduit à sous-estimer les problématiques qui en découlent et à arbitrer au détriment des initiatives favorables à davantage d'égalité. Cette absence de priorisation des enjeux relatifs à l'égalité des genres dans l'espace scolaire se pose avec une acuité particulière à l'échelle des établissements, dont les ressources (humaines et budgétaires) sont limitées. Dans ce contexte, en l'absence de sensibilisation des personnels de l'Éducation nationale à ces enjeux, les initiatives favorisant l'égalité des genres dans l'espace scolaire sont bien souvent mises au second plan ou mises en place dans une logique « *réactive* » plutôt que « *préventive* ».

• **Le deuxième ensemble de freins, corollaire du précédent, est lié au fait que les rares initiatives mises en œuvre sont bien souvent portées par une personne volontaire sensibilisée, ou un petit groupe de volontaires, et font rarement l'objet d'une politique d'établissement en tant que telle.** Les personnes qui portent ces initiatives se trouvent parfois isolées au sein de la communauté éducative et se sentent peu soutenues par leur hiérarchie. Surtout, les initiatives mises en place sont « *personnes-dépendantes* » et sont donc arrêtées précocement en cas de départ ou d'épuisement de la personne à l'origine d'initiatives en faveur de l'égalité des genres dans l'espace scolaire.

On remarque ainsi un **décalage important entre l'ampleur des problématiques touchant au genre et aux espaces scolaires** – détaillées dans la première partie – **et l'ambition très relative des initiatives proposées.** Celles-ci se concentrent en effet sur certains espaces, le plus souvent la cour de récréation, au détriment d'autres espaces tels que les couloirs, la cantine, les vestiaires etc. qui posent pourtant des problématiques centrales sur le plan du genre. Ces initiatives tendent en outre à restreindre les inégalités de genre à la question de la mixité filles-garçons, laissant de côté les problématiques de LGBT-phobie et de violences sexistes et sexuelles. Enfin, il y a un décalage flagrant entre la portée de ces initiatives, souvent partielles et ciblées à une échelle restreinte, et le caractère structurel des enjeux de genre et d'espaces scolaires. Le constat de ces décalages multiples ainsi que la mise en lumière des freins nombreux qui persistent dans la mise en œuvre de ces solutions invitent à formuler des préconisations à la fois ambitieuses et opérationnelles.

# 4

## Conclusion et préconisations

Comme l'a montré cette étude, **les dispositifs spatiaux des collèges et lycées participent d'une reproduction des inégalités de genre et de la persistance, voire de l'amplification, des violences sexistes, sexuelles et LGBTP-phobes**. Le bâti de ces établissements ainsi que les règles d'usage formelles et informelles qui leur sont associées, génèrent en effet une géographie particulière, marquée par des rapports de pouvoir de genre. **Cette reproduction des normes hétérosexistes s'opère selon des mécanismes variables d'un espace à l'autre, l'établissement scolaire s'apparentant davantage à une mosaïque de micro-lieux qu'à un tout homogène**. Face à ces enjeux, les solutions déployées par les collectivités et les établissements restent marginales, et tendent à se focaliser uniquement sur la cour de récréation et, plus rarement, sur les toilettes. La plupart suppose, en outre, des investissements conséquents afin de réaménager le bâti existant ou interviennent uniquement lors de la construction de nouveaux établissements.

L'enjeu de ce rapport est également de proposer des solutions **pouvant être mises en œuvre à l'échelle des établissements, sans nécessairement engager de procédures de réhabilitation ou de construction coûteuses en ressources**. De telles solutions, **d'avantage orientées sur les règles d'usage des espaces, la sensibilisation et la formation, sont à penser comme des conditions nécessaires pour des établissements scolaires égaux**. En effet, engager une politique ambitieuse d'aménagement spatial sans penser dans le même temps une transformation des usages et des pratiques impliquant



l'ensemble de la communauté éducative, risque de produire des effets contre-productifs, à l'image des cours de récréation sans terrains de foot où les garçons installent des buts de fortune.

Par ailleurs, **certaines solutions proposées sont pensées comme des préalables garantissant la bonne réception par les élèves, la communauté éducative et les parents, de mesures potentiellement controversées**, comme la réglementation de l'accès aux terrains de sports collectifs ou les toilettes mixtes. La réalisation de diagnostics partagés et participatifs, incluant les élèves, est à ce titre une pratique centrale pour penser des espaces scolaires plus égalitaires.

Certaines des solutions identifiées sont transversales (1.1), mais la plupart se déclinent par type de lieu pour s'adapter aux spécificités et aux enjeux propres à chaque type d'espace (1.2). Une partie des préconisations est donc présentée espace par espace car les logiques genrées et possibilités de chacun de ces lieux sont spécifiques. Néanmoins, **nous préconisons des adaptations de l'ensemble de ces lieux simultanément et de ne pas limiter les actions en faveur de l'égalité à certains espaces** ; c'est à cette condition que des transformations durables des représentations et des comportements spatiaux en faveur d'une plus grande égalité des genres pourront être observées.

## 4.1 Les préconisations transversales

### 4.1.1 Fixer des objectifs politiques ambitieux

- **À l'échelle des collectivités et des établissements, il est nécessaire d'impulser une politique de lutte contre les inégalités et discriminations produites dans et par les dispositifs spatiaux scolaires.** Cette ambition politique doit être garantie par des objectifs ambitieux et clairs (objectifs à définir en lien avec les préconisations qui suivent).
- **Évaluer rigoureusement et systématiquement les initiatives mises en place en faveur d'une plus grande égalité des genres dans les espaces scolaires** afin de les améliorer, de les amender en cas de dysfonctionnements et, en cas de mesures efficaces, d'analyser précisément les conditions de leur mise en œuvre pour les déployer à grande échelle en garantissant la permanence de leur impact dans des contextes différents.

### 4.1.2 Former l'ensemble des parties prenantes

- **Du côté des collectivités, former les décideurs et décideuses et les services techniques concerné-es aux enjeux des inégalités spatiales de genre dans les espaces scolaires.**
- **Du côté des établissements, former l'ensemble des personnels, et en priorité les AED et les professeur-es qui sont au contact direct avec les élèves, aux inégalités de genre qui se jouent dans l'espace scolaire et à la détection des violences.** Les enjeux et contenus de ces formations sont déclinés dans les solutions détaillées par espace.

### 4.1.3 Sensibiliser les élèves et la communauté éducative par des diagnostics partagés

- **Réaliser des diagnostics partagés des inégalités de genre matérialisées dans les différents espaces des établissements scolaires.** Cette étape doit être envisagée comme un préalable à la mise en place de règles d'usage plus restrictives (ou à l'introduction de nouveaux mobiliers ou aménagements) qui seront d'autant mieux acceptées et comprises par les élèves et les adultes qu'elles font écho à un constat partagé et objectivé. Cela peut prendre la forme d'observations de l'appropriation de l'espace en fonction du genre, de questionnaires, de cartes sensibles... Certaines modalités de diagnostic sont plus ou moins pertinentes selon le type d'espace, ce qui fait l'objet de précisions dans les préconisations suivantes.

## 4.2 Les préconisations par espace

### 4.2.1 Des cours de récréation pour tout-es : diversification des usages et sensibilisation

- **Sensibiliser les élèves et les équipes éducatives aux inégalités d'appropriation de la cour en réalisant des diagnostics partagés.**  
Il pourrait s'agir, par exemple,

- d'organiser des observations de la cour (par les élèves et/ou les équipes éducatives) afin d'identifier et cartographier les pratiques spatiales des filles et des garçons ;

- d'organiser un atelier de cartographie sensible où chacun·e est invité·e à représenter ses propres pratiques spatiales de la cour ;

- de réaliser un questionnaire sur le sujet...

Cette étape doit être envisagée comme un préalable à la transformation des règles d'usages ou à l'introduction de nouveaux mobiliers (cf préconisations suivantes), qui seront d'autant mieux acceptées et comprises par les élèves et les adultes qu'elles font écho à un constat partagé.

- **Au moment de la construction et de la réhabilitation des établissements, privilégier la mise en place d'espaces non-genrés au centre de la cour.** Il peut s'agir par exemple d'un forum, d'espaces végétalisés (comme un potager), de tables de pique-nique et de chaises...

- **Diversifier les usages de la cour** en proposant des mobiliers permettant de se détendre, de discuter, de lire, de travailler (chaises, transats, tables de pique-nique).

- **Diversifier les activités possibles dans la cour** en veillant à proposer non seulement des activités sportives variées et pouvant intéresser l'ensemble des élèves mais aussi des activités culturelles, comme des jeux créatifs, collectifs, des jeux de société... Cela peut se traduire par la mise en place d'un calendrier hebdomadaire prévoyant différentes activités chaque jour (par exemple, un sport collectif le lundi, un jeu le mardi, etc.). Du point de vue matériel, cette diversification peut être facilitée via le recours à des équipements sportifs amovibles (filets de badminton, cages de foot pliables, paniers de basket sur chariot...).

- **Associer les AED à la proposition et à l'animation d'activités non-genrées dans la cour** (jeux de société, jeux sportifs comme l'ultimate, le ballon prisonnier...).

- **Former l'ensemble de la communauté éducative** (y compris les enseignant·es et les élèves), et en particulier les personnels de la vie scolaire (AED, CPE), **à leur rôle de vigilance en matière de mixité des usages de la cour et de détection des violences.**

#### 4.2.2 Le foyer des élèves : créer un lieu égalitaire

- **Organiser une concertation inclusive pour déterminer les activités proposées dans le foyer.** Cela suppose de diversifier les modalités de collecte de la parole afin que chacun·e trouve le moyen de s'exprimer. Il peut s'agir par exemple de combiner des temps d'expression collectifs avec des moments de recueil individualisé avec des adultes, et la possibilité de mettre ses propositions par écrit dans une boîte à suggestion, un panneau d'affichage ou en ligne.
- **Diversifier les activités proposées au sein du foyer socio-éducatif et privilégier des activités non-genrées (au contraire, par exemple, du baby-foot et du billard).** Si de telles activités sont malgré tout proposées, prévoir à minima de les positionner sur les côtés et non au centre du foyer, et réfléchir à des animations et règles d'usage permettant d'encourager les filles à s'en saisir (proposer de réserver ces équipements aux filles sur certains créneaux...).
- **Utiliser le foyer comme un lieu de sensibilisation à l'égalité des genres et à la lutte contre les discriminations,** par exemple en faisant un lieu d'affichage de campagnes de sensibilisation.
- **Former les AED pour qu'ils et elles puissent garantir des usages égalitaires du lieu et proposer des animations favorables à l'égalité des genres.**

#### 4.2.3 La cantine : atténuer la « lutte des places »

- **Former l'ensemble des personnels présents à la cantine (AED, personnel de la restauration, enseignant-es) à repérer et intervenir en cas de violences verbales ou physiques exercées sur un·e ou plusieurs élèves.**
- **Prévoir une meilleure insonorisation des espaces afin d'atténuer la surenchère de bruit et de chahut** qui génère un climat d'insécurité

pour les élèves cibles de violences, et donne le primat symbolique aux garçons les plus âgés.

- **Prévoir des tables de tailles différentes, et non pas uniquement de grandes tablées, pour permettre aux élèves de s’asseoir en plus petits groupes.**

#### 4.2.4 Les salles de classe : endiguer la reproduction des inégalités matérielles et symboliques

- **Sensibiliser les élèves à la manière dont ils et elles occupent l’espace en fonction du genre**, par exemple par la réalisation d’un diagnostic participatif portant sur l’occupation de l’espace matériel, sonore et symbolique.
- **Imaginer des modalités non-genrées de placement des élèves dans la salle de classe** afin de limiter les placements non-mixtes, tout en évitant d’imposer des placements « *filles garçons* » systématiques qui tendent à renforcer les inégalités de genre en misant sur la complémentarité supposée entre filles « *scolaires* » et garçons « *turbulents* », et risquent d’exclure les élèves trans, non-binaires ou en exploration de leur identité de genre. Il pourrait s’agir par exemple **de tirer au sort la place des élèves** dans la classe et de renouveler le tirage de manière trimestrielle, mensuelle, voire hebdomadaire, afin de créer de nouvelles interconnaissances entre les élèves, au-delà du genre.
- **Encourager les élèves à changer de place et de configuration spatiale à l’échelle d’une heure de cours, pour limiter les phénomènes de non-mixité.** À ce titre, il pourrait être intéressant d’expérimenter l’utilisation de chaises individuelles sur roulettes, permettant aux élèves de bouger plus facilement dans la classe et de former des groupes de travail. Cela supposerait de former les enseignant-es aux implications de ce type de mobilier en termes de gestion de classe, et de sensibiliser les inspecteurs et inspectrices à l’intérêt de ce type d’approche.
- **Former et sensibiliser les professeur-es sur les inégalités de genre qui se jouent dans la salle de classe**, dans les modalités

d'occupation et de participation des élèves, les interactions professeur-es-élèves, et élèves-élèves.

- **Ouvrir systématiquement l'ensemble des issues au moment de l'entrée et de la sortie de classe** afin d'éviter l'effet « *goulot d'étranglement* » qui se fait au détriment des filles et des élèves qui ne correspondent pas aux normes de genre dominantes.
- **Dans le cadre de la construction ou réhabilitation d'établissements scolaires, prévoir des portes d'entrée plus larges pour les salles de classe et/ou prévoir deux portes.**
- **Autoriser systématiquement les déplacements aux toilettes, de préférence sans imposer la présence d'un-e élève accompagnant-e.**
- **Dans le cadre de la construction ou réhabilitation d'établissements scolaires, prévoir des toilettes individuelles (ou collectives) à chaque étage, voire dans chaque couloir,** afin de limiter la distance parcourue par les élèves sur le temps de cours ou entre deux cours.

#### 4.2.5 Le CDI : un lieu de répit et de sensibilisation à l'égalité

- **Repenser les règles d'usage du CDI pour en faire un lieu de répit au moment des pauses.** Cela passe par exemple par le fait d'assouplir les règles d'usage sur ces temps-là (autoriser les discussions à voix basse, les activités calmes...).
- **Dans le cadre de la construction ou réhabilitation d'établissements scolaires, construire un CDI ouvert sur la cour de récréation et encourager les allers-retours entre les deux,** par exemple en proposant des espaces pour s'asseoir devant le CDI.
- **Inciter le/la professeur.e documentaliste à veiller à la répartition égalitaire des élèves entre les différents espaces du CDI en fonction du genre, notamment les plus prisés** (accès aux ordinateurs, espace « *détente* »...).

- **Sensibiliser les élèves à la manière dont ils et elles occupent le CDI en fonction du genre**, par exemple par la réalisation d'un diagnostic participatif.
- **Utiliser le CDI comme un lieu de sensibilisation à l'égalité des genres et à la lutte contre les discriminations**, par exemple en en faisant un lieu d'affichage de campagnes de sensibilisation ou un lieu proposant des groupes de parole « entre filles » sur le sujet des discriminations vécues.

#### 4.2.6 Le gymnase : favoriser des pratiques sportives mixtes et égalitaires

- **Former les enseignant-es de sport aux inégalités de genre dans les pratiques sportives et dans l'occupation des espaces sportifs.**
- **Proscrire les différentiels de taille et de temps accordés à la pratique des sports collectifs par les filles** (notamment les sports de ballon).

#### 4.2.7 Les toilettes : faciliter l'accès, limiter toutes formes de violence

- **Garantir l'accessibilité de l'ensemble des toilettes prévues pour les élèves, et ce à tout moment.** Cela suppose, concrètement, de déverrouiller systématiquement l'ensemble des toilettes de l'ouverture à la fermeture de l'établissement. En effet, l'interdiction d'utiliser les toilettes et leur verrouillage entre deux cours, ou pendant la classe (ou d'utiliser certains toilettes à certains moments de la journée) a été signalée dans plusieurs établissements. Cela porte atteinte à la dignité des élèves, en ne respectant pas leurs besoins physiologiques primaires, et cela a des conséquences réelles sur leur santé. Ces mesures sont particulièrement préjudiciables pour les filles, qui passent en moyenne plus de temps aux toilettes et ont besoin de se changer régulièrement lorsqu'elles ont leurs règles.
- **Garantir la propreté et l'entretien des toilettes, ainsi que le réassort régulier en papier toilette, savon, serviettes et serviettes hygiéniques.** Même dans les cas où l'accès aux toilettes n'est pas prohibé, la dégradation des toilettes et le manque de réassort en produits

d'hygiène conduisent certain·es à éviter de s'y rendre. Si des dégradations sont parfois commises par certain·es élèves, cela ne justifie pas de punir collectivement l'ensemble des élèves par des mesures préventives comme la suppression du papier ou du savon. L'entretien plus régulier des toilettes permet non seulement de lutter contre les conséquences de ces dégradations, mais aussi de les dissuader puisque les dégradations seront d'autant plus importantes dans un espace déjà dégradé et mal entretenu.

- Une autre cause d'évitement des toilettes par les élèves est la peur de voir leur intimité révélée, ce qui invite à **garantir l'intimité des élèves dans les toilettes en prévoyant des murs et portes allant du sol au plafond, des espaces suffisamment insonorisés, et des verrous fonctionnels.**
  
- **Prévoir un nombre supérieur de toilettes pour les filles,** étant donné qu'elles vont en moyenne plus souvent et plus longtemps aux toilettes que les garçons.
  
- **Dans le cadre de la construction ou réhabilitation d'établissements scolaires, prévoir des toilettes à proximité des salles de classe.**
  
- Les toilettes sont des lieux privilégiés de violences interindividuelles exercées contre les filles et les élèves LGBTQI+, et de violences institutionnelles à l'encontre des élèves trans et non-binaires. **Pour remédier à ces violences, plusieurs solutions peuvent être proposées, de manière conjointe. Ces solutions doivent néanmoins être réfléchies et mises en œuvre de manière préventive, plutôt qu'en réaction à des violences constatées et/ou aux demandes d'un·e élève trans ou non-binaire.**
  - **Organiser une concertation sur les toilettes des établissements,** par exemple à travers les délégué·es de classe lors des conseils de vie collégiens et lycéens, pour faire remonter les usages, les difficultés, les interrogations, qui entourent l'utilisation des toilettes.
  - **Prévoir,** en dehors des blocs sanitaires collectifs, **des toilettes individuelles non-genrées.**
  - **Expérimenter les toilettes mixtes, ouvertes sur l'extérieur, pour permettre aux adultes de les surveiller sans avoir**



**besoin de rentrer dans l'espace toilettes.** Dans ce cas, il convient de conserver des toilettes non-mixtes pour les filles pour éviter que la mixité soit perçue comme un risque et suscite un évitement des toilettes par les filles.

- **Expérimenter la mixité de statut dans les usages des toilettes**, c'est-à-dire donner l'accès aux élèves à l'ensemble des toilettes de l'établissement, sans réserver certaines toilettes aux adultes. Cela permettrait de faciliter l'accès aux toilettes en augmentant leur nombre et de limiter les violences de par la présence effective ou potentielle d'adultes.
- **Prévoir des fontaines à eau pour boire et remplir sa gourde en dehors des toilettes**, ce qui permettrait de rediriger certains usages des toilettes en dehors de celles-ci, réduisant ainsi la densité d'élèves dans les toilettes.

#### 4.2.8 Les vestiaires : des lieux plus inclusifs

- **Prévoir des espaces-vestiaires individuels et non-genrés, en nombre suffisant, en dehors des vestiaires collectifs.**

#### 4.2.9 Les espaces circulatoires (couloirs, escaliers) : responsabiliser pour prévenir les violences

- **Clarifier le rôle et la responsabilité des adultes dans les espaces circulatoires.** Il peut s'agir par exemple de demander aux professeur·es de rester sur le pas de la classe lors des intercours.
- **Prévoir un protocole d'agissement adressé aux élèves et aux adultes en cas de violences** constatées ou subies dans l'enceinte de l'établissement.
- **Former et sensibiliser les élèves et les adultes à la détection des violences physiques et verbales.**

#### 4.2.10 L'infirmerie : un lieu accessible où trouver de l'aide

- **Renforcer l'accessibilité de l'infirmierie** en prévoyant la présence continue d'infirmiers ou d'infirmières, une signalisation visible des lieux, et en diffusant des informations sur le rôle des infirmiers et infirmières au sein de l'établissement.
- **Faire de l'infirmierie un lieu de distribution gratuite de protections hygiéniques et de préservatifs**, complémentaire de l'installation de distributeurs dans le reste de l'établissement.
- **Former les infirmiers et infirmières aux inégalités de genre et à la détection, l'écoute et la prise en charge des violences sexistes, sexuelles et LGBT-phobes.**
- **Utiliser l'espace infirmierie comme un espace de sensibilisation**, via l'affichage de documentation, et la distribution de ressources.

#### **4.2.11 Les espaces administratifs : une occupation de l'espace par les élèves à inventer**

- **Réaliser un diagnostic partagé de ces espaces et réfléchir à d'éventuelles appropriations par les élèves.**



# 5

## Bibliographie

ANDREWS Gavin J. et CHEN Sandra, « The production of tyrannical space », *Children's Geographies*, 2006, vol. 4, n° 2, p. 239-250.

ANGELINI Caroline et ESMAN-TUCCELLA Sylvie, « Collège en zep : quand la parole des élèves fait écho à l'ambiguïté du travail infirmier », *Travailler*, 2004, vol. 11, n° 1, p. 123-146.

AYRAL Sylvie, « L'appareil disciplinaire au collège en France : un opérateur hiérarchique de genre », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2019, n° 81, p. 71-80.

AYRAL Sylvie, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF, 2011.

AYRAL Sylvie et RAIBAUD Yves, *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1: À l'école*, s.l., Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 2019, 322 p.

BADRÉ Marie-Pierre et DAULNY Paul, *Femmes et espaces publics. Pour l'égalité entre les femmes et les hommes dans la rue, les transports et les espaces loisirs*, Ile-de-France, Centre Hubertine Auclert, 2018.

BLIDON Marianne, « Genre et ville, une réflexion à poursuivre », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 2017, vol. 112, n° 1, p. 6-15.

BOUCHOT Alexia, « Transmettre et conscientiser l'égalité filles-garçons : débattre, observer et aménager autour de l'égalité en classe d'EMC en 5e », *Sciences de l'Homme et Société*, 2020.

CAVANAGH Sheila L., *Queering Bathrooms: Gender, Sexuality, and the Hygienic Imagination*, University of Toronto Press., s.l., 2010.

CHARLOT Bernard, Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue, *s.l., Anthropos Research & Publications*, 1999.

CLERC Pascal, « La salle de classe: un objet géographique », *Géocarrefour*, 2020, vol. 94, n° 94/1.

COUTRAS Jacqueline, Crise urbaine et espaces sexués, *s.l., A. Colin*, 1996.

COUTRAS Jacqueline, « Les pratiques spatiales des sexes: quelles problématiques ? », *Espace Populations Sociétés*, 1989, vol. 7, n° 1, p. 111-115.

DAHACHE Sabrina, « L'enseignement agricole en France : un espace de reconfiguration du genre », *Nouvelles Questions Feministes*, 2014, vol. 33, n° 1, p. 35-48.

DANIC Isabelle, DAVID Olivier et DEPEAU Sandrine, Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien, *s.l., Presses universitaires de Rennes*, 2010.

DELALANDE Julie, « La socialisation des enfants dans la cour d'école: une conquête consentie ? » dans *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, PUR., Rennes, 2010.

DELALANDE Julie, La récré expliquée aux parents. De la maternelle à l'école élémentaire, la vie quotidienne dans une cour d'école., *Louis Audibert., Paris*, 2003, 149 p.

DEPOILLY Séverine, « Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2012, n° 179, p. 17-28.

DEPOILLY Séverine, Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée professionnel : Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires, *PhD Thesis, Paris 8, s.l.*, 2011.

DI MÉO Guy, Les murs invisibles: Femmes, genre et géographie sociale, *Paris, Armand Colin*, 2011, 344 p.

DIDIER-FÈVRE Catherine, «The place to be?» Vivre et bouger dans les entre-deux: jeunesse et mobilités dans les espaces périurbains, *PhD Thesis, Paris 10, s.l.*, 2015.

DIRENBERGER Lucia et SCHMOLL Camille, « Ce que le genre fait à l'espace... et inversement », *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, 2014, n° 21.

DURU-BELLAT Marie, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. 2ème partie : La construction scolaire des différences entre les sexes », *Revue française de pédagogie*, 1995, n° 110, p. 75-109.

DUTRÉVIS Marion et TOCZEK Marie-Christine, « Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2007, n° 36/3, p. 379-400.

FRAM Sheila M. et DICKMANN Elyn M., « How the School Built Environment Exacerbates Bullying and Peer Harassment », *Children, Youth and Environments*, 2012, vol. 22, n° 1, p. 227-249.

GARCIA Marie-Carmen, « Représentations « genrées » et sexuation des pratiques circassiennes en milieu scolaire », *Societes Representations*, 2007, vol. 2, n° 24, p. 129-143.

GARCIA Marie-Carmen et FAURE Sylvia, *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, Paris, La Dispute, 2005.

GAYET Daniel, *L'élève, côté cour, côté classe*, INRP, Paris, 2003, 99 p.

GILLES Emmanuelle, « La cour de récréation à l'épreuve du genre au collège », *Géococonfluences*, 2021.

GILLES Emmanuelle, Une expérience genrée des espaces du quotidien à l'adolescence : le cas des filles et des garçons de 4ème dans le Calvados et la Manche, *Université de Caen Normandie, s.l.*, 2018.

GUY Fleur, La mobilité des adolescents en situation de placement dans le Rhône. L'espace, enjeu d'une action sociale, *PhD Thesis, Université Lyon 2 Lumière, s.l.*, 2015.

HAYDEN Dolores, « What Would a Non-Sexist City Be Like? Speculations on Housing, Urban Design, and Human Work », *Women and the American City*, 1980, vol. 5, n° 3, p. 170-187.

HÉBERT Thibaut et DUGAS Éric, « Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel? Enquête sur le ressenti des collégiens français », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 1 février 2017, n° 43.

JARLEGAN Annette, « Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe: permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole », *Le français aujourd'hui*, 2016, n° 2, p. 77-86.

JOANNIN Delphine et MENNESSON Christine, « Dans la cour de l'école. Pratiques sportives et modèles de masculinités », *Cahiers du genre*, 2014, n° 1, p. 161-184.

JULIE Delalande, « La cour de récréation », *Contribution à une anthropologie de l'enfance, Rennes, Presses universitaires de Rennes*, 2001.

LIEBER Marylène, Genre, Violences et Espaces Publics. La vulnérabilité des femmes en question, *Paris, Presses de Sciences Po*, 2008, 328 p.

LIGNON Fanny, PORHEL Vincent et RAKOTO-RAHARIMANANA Hérilalaina, « Étude des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires. » dans *À l'école des stéréotypes*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 95-113.

LOUIS Edouard, *Changer : Méthode*, Seuil, Paris, 2021.

LUSSAULT Michel, *De la lutte des classes à la lutte des places, s.l., Grasset Paris*, 2009.

LUXEMBOURG Corinne et MESSAOUDI Dalila, « Projet de recherche-action à Gennevilliers : «La ville côté femme» », *Recherches féministes*, 2016, vol. 29, n° 1, p. 129-146.

MADARIAGA Inés Sánchez de, « Mobility of Care: Introducing New Concepts in Urban Transport » dans *Fair Shared Cities, s.l., Routledge*, 2013.

MAIRIE DE PARIS, *Guide référentiel. Genre et espace public.*, s.l., 2016.

MARUÉJOULS-BENOIT Édith, *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes: pertinence d'un paradigme féministe*, Bordeaux, 2014.

MARUÉJOULS-BENOIT Édith, *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes: pertinence d'un paradigme féministe*, *PhD Thesis, Université Michel de Montaigne-Bordeaux III*, s.l., 2014.

MASSEY Doreen, *Space, place and gender*, s.l., Polity Press, 1994.

MCDOWELL Linda, *Gender, identity and place : Understanding feminist geographies*, s.l., U of Minnesota Press, 1999.

MONFORT Marianne et RÉGUER-PETIT Manon, *Étude sur les freins à l'accès des filles aux filières informatiques et numériques*, Île-de-France, Centre Hubertine Auclert, à paraître.

MONNARD Muriel, « Entre deux salles de classe, parcourir l'école », *Diversité: ville-école-intégration*, 2014, vol. 179, p. 98-104.

MONNARD Murielle, *Lutte des places dans la société des pairs : une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois*, Université de Genève, 2017.

MOSCONI Nicole, « Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité », *Travail, genre et sociétés*, 2004, vol. 1, p. 165-174.

MOSCONI Nicole, « Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école », *Débats Jeunesses*, 1999, vol. 4, n° 1, p. 85-116.

PENNEY Dawn, *Gender and Physical education*, Londres, Routledge, 2002.

PETERSON Eric, « Creating Bathroom Access and Gender Inclusive Society », *21 septembre 2018*.

RAIBAUD Yves, *La ville, faite par et pour les hommes*, Paris, Belin, 2015, 80 p.

RAIBAUD Yves, « La participation des citoyens au projet urbain : une affaire d'hommes ! », *Participations*, 2015, n° 2, p. 57-81.

RICHARD Gabrielle, *L'éducation « aux orientations sexuelles »: représentations de l'homosexualité dans les curricula formel et informel de l'école secondaire québécoise*, Université du Québec à Montréal, s.l., 2010.

ROLLIN Zoé, « Genre et sexualité dans le rapport pédagogique : ethnographie d'un lycée «de banlieue» », *Genre, sexualité & société*, 2012, n° 7.

RUEL Sophie, « L'espace classe », *Agora débats/jeunesses*, 2010, n° 2, p. 55-66.

RUEL Sophie, « Filles et garçons à l'heure de la récréation : la cour de récréation, lieu de construction des identifications sexuées », s.l., 2006.

SHILLING Chris, « Social Space, Gender Inequalities and Educational Differentiation », *British Journal of Sociology of Education*, 1991, vol. 12, n° 1, p. 23-44.

TEFFO-SANCHEZ Alix, « Espace scolaire, espace genré : l'usage de la géographie pour enseigner l'égalité », *Géocarrefour*, 2020, vol. 94, n° 1.

THORNE Barrie, « Girls and boys together... but mostly apart: Gender arrangements in elementary schools », *Education and Gender Equality (J. Wrigley, ed.)*, 1986, p. 117-132.

VINET Elise, CADEL Cynthia, FIEULAIN Nicolas, COLOMBANI Colline, BÉAL Arnaud, DESCHAMPS Gaëlle, LEVASSEUR Elodie, LIN Elise Chane Sha, CLEMENT Morgan et LAURENT Stéphanie, Étude-action sur les discriminations multifactorielles envers les femmes dans trois quartiers prioritaires lyonnais, *s.l., GRePS-UL2, Région Rhône-Alpes, Ville de Lyon*, 2013.

VOUILLOT Françoise, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, 2007, vol. 2, n° 18, p. 87-108.

VOUILLOT Françoise, COLLET Margaux et FOURTIC Yseline, Formation à l'égalité filles-garçons : faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité, *s.l., Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes*, 2016.

WERNICK Laura J., KULICK Alex et CHIN Matthew, « Gender Identity Disparities in Bathroom Safety and Wellbeing among High School Students », *Journal of Youth and Adolescence*, 2017, vol. 46, n° 5, p. 917-930.

ZAIDMAN Claude, La mixité à l'école primaire, Paris, *L'Harmattan (coll. « Bibliothèques du féminisme »)*, 1996, 238 p.





agencephare

