



Article professionnel

Article

2020

Published version

Public access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

Introduire le genre dans l'histoire scolaire : l'intérêt des concepts de «  
multiperspectivité » et d'« estrangement »

---

Operiol, Valérie

**How to cite**

OPERIOL, Valérie. Introduire le genre dans l'histoire scolaire : l'intérêt des concepts de «  
multiperspectivité » et d'« estrangement ». In: Enjeux de l'univers social, 2020, vol. 16, n° 1, p. 19–22.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:171596>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 22.09.2023 11:22

# Introduire le genre dans l'histoire scolaire : l'intérêt des concepts de « multiperspectivité » et d'« estrangement »

**Valérie Opériol**, chargée d'enseignement en didactique de l'histoire, Université de Genève  
(valerie.operiol@unige.ch)

## Introduction

Introduire la catégorie d'analyse du genre dans l'histoire scolaire comporte des enjeux didactiques intéressants à examiner. En effet, comme toutes les questions socialement vives, les rapports sociaux de sexe et la construction du masculin et du féminin peuvent contribuer à la transmission d'une histoire critique et émancipatrice. Plus précisément, ce domaine de l'histoire se prête à un travail sur plusieurs éléments<sup>1</sup> de la pensée historique que la discipline cherche à faire acquérir aux élèves (Martineau, 1999; Heimberg, 2002; Hassani Idrissi, 2005). Parmi ces éléments, le concept de pouvoir, les mécanismes de domination propres à toute société du passé (et du présent), ainsi que leurs dimensions intersectionnelles, peuvent être abordés par le biais de thématiques centrées sur la dimension hiérarchique du genre. Le champ conceptuel de l'agentivité des acteur.rice.s historiques peut être étudié par le biais des luttes féministes (Brunet, 2016). En outre, une autre facette de la pensée historique, la notion de *multiperspectivité* (Heimberg & Opériol, 2012), peut également être traitée par l'histoire du genre, puisque celle-ci pose intrinsèquement la question du point de vue, situé selon le contexte social et donc le sexe du ou de la chercheur.e (nous y reviendrons). Sur le plan didactique, cette question mérite qu'on s'y penche, car elle interroge l'objectivité de l'enseignant.e.

Pour cet article, je me propose d'y réfléchir en m'aidant du concept d'*estrangement*. Celui-ci a été défini pour un usage en histoire par Carlo Ginzburg (1998/2001); il désigne une opération de décentration par rapport à son propre point de vue, qui consiste à observer le monde d'un regard étranger, naïf, et à mettre à distance sa propre perception figée par l'habitude. Plusieurs didacticien.ne.s (Cariou, 2012; Heimberg, 2018; Souplet, 2012) s'y réfèrent, dans leur préoccupation de faire comprendre aux élèves la spécificité du passé et ses différences avec le présent. Afin de savoir comment la transmission de l'histoire peut éviter le risque de plaquer le langage et les catégories d'aujourd'hui sur le passé, Heimberg reprend la distinction entre les deux étapes de l'*estrangement* : 1) partir des questions *étiques* pour 2) chercher des réponses *émiques*. Les termes *émique* et *étique* ont été inventés en 1954 par le linguiste Pike<sup>2</sup> et ont été utilisés ensuite en anthropologie, puis repris en histoire par Ginzburg (2013) pour distinguer deux niveaux d'analyse de la réalité : le niveau *étique* du chercheur, de son point de vue extérieur, scientifique, distancié ; le niveau *émique* de l'objet, des personnes étudiées et de leur point de vue intérieur, spécifique ; l'historien.ne passe d'un niveau à l'autre et s'efforce de reconstituer le niveau *émique* des acteur.rice.s historiques. «On pose des questions au passé qui sont des questions du présent, avec des mots du présent, mais on construit des réponses qui émanent de l'univers mental du passé et de son langage» (Heimberg, 2018, p. 179).

Cariou décrit le processus sous l'angle de l'analyse de l'apprentissage des élèves. L'appropriation du savoir historique se décline selon lui en deux phases. La première consiste en une socialisation du savoir scientifique : grâce à leurs représentations sociales, les élèves font passer les concepts scientifiques dans le langage naturel, dans le sens commun, pour produire du sens. Puis, dans un second temps, s'effectuent «une mise à distance et un contrôle de ce savoir du sens commun à des fins de formalisation et de validation. Cette mise à distance renvoie au procédé d'*estrangement* cher à C. Ginzburg» (2012, p. 105).

J'interrogerai ici aussi la transposition didactique de ce mouvement de décentration, mais selon cette fois la pluralité des perspectives. En effet, je tenterai d'articuler l'*estrangement* aux apports de la théorie féministe du point de vue situé. Mais auparavant, il est nécessaire de décrire ce dispositif cognitif élaboré par Ginzburg.

## L'estrangement, un instrument de délégitimation

Le concept<sup>3</sup> a été initialement développé dans la théorie littéraire par le formalisme russe, en particulier par Viktor Chklovski, pour désigner la rupture qu'opère le langage poétique par rapport au langage courant; la forme artistique met à distance l'objet et en offre ainsi une vision nouvelle. Ginzburg montre la valeur euristique de ce processus pour la méthode historique. Afin de mieux comprendre la réalité, il propose d'adopter un regard ingénu, de s'étonner de ce qui semble a priori aller de soi. Ce changement de vision permet de rendre des faits familiers étranges, par «l'oubli des représentations fallacieuses, des postulats que l'on croyait évidents, des modes d'identification rebattus et usés par les habitudes perceptives. Pour voir les choses, il nous faut avant tout les regarder comme si elles étaient parfaitement dénuées de sens» (1998/2001, p. 21).

L'historien évoque plusieurs œuvres littéraires qui recourent à ce procédé; chaque fois, le point de vue d'un personnage particulier mène à s'interroger sur les évidences. Pour citer quelques exemples, dans une nouvelle de Tolstoï, *Kholstomer*<sup>4</sup>, le narrateur est un vieux cheval par les yeux duquel sont décrits les humains, leurs actes, leurs institutions, qui apparaissent alors comme «des phénomènes étranges et opaques, vidés des significations qui leur sont généralement attachées» (Ginzburg, 1998/2001, p. 21). Dans le chapitre *Des cannibales* de ses Essais, Montaigne conteste l'ethnocentrisme avec lequel sont considérés les Amérindiens. Il décrit le mode de vie des indigènes brésiliens et rapporte leur étonnement face à certaines pratiques qui vont de soi en France, notamment l'existence acceptée des inégalités sociales; il démontre ainsi que la barbarie n'est pas où l'on croit. De même, dans les *Lettres persanes*, deux voyageurs persans écrivent à leurs amis et dépeignent la société française d'un oeil étranger. Par ces deux personnages fictifs,

Montesquieu met en scène la relativité des mœurs européennes et donc leur étrangeté; il procède ainsi à une critique des codes sociaux de la société de Louis XIV et la portée subversive est soutenue par le jeu de miroir entre le despotisme oriental et le système monarchique. On peut encore mentionner *L'Ingénu*, où Voltaire fait percevoir les mœurs françaises avec candeur par un Huron, Indien du Canada fraîchement arrivé en France.

On voit que le point de vue de ces personnages est marqué par la différence, l'éloignement, l'exclusion, ou la subalternité; il permet ainsi de dénoncer l'arbitraire du pouvoir dominant et de «rendre justice à ceux qui n'ont pas le droit à la parole (les animaux, les femmes, les Cannibales)» (Giocanti, 2013, p. 21). Le processus consiste à ne plus tolérer ce qui semblait acceptable. L'étrangement est donc un «instrument de délégitimation à tous les niveaux, politique, social, religieux» (Ginzburg, 1998/2001, p. 29).

Ainsi, le processus d'étrangement est à distinguer du premier sentiment d'étrangeté qui provient de la rencontre avec ce qui est étranger, ou ce qui n'est pas de son usage. Au contraire, il conduit à se dépendre de ses propres représentations, de ses catégories, de ses certitudes. Et comme le processus de décentration se dirige du haut vers le bas, il met au jour les ressorts du pouvoir, de la discrimination, les stéréotypes et préjugés.

## Transmettre des savoirs sous divers points de vue : intérêts et limites

Avec la naissance de l'histoire des femmes, on peut dire que l'historiographie a connu en quelque sorte un processus semblable. Dans les années 1970, par un changement de perspective et l'adoption du point de vue des femmes, les historiennes ont soudain rendu étrange ce qui allait de soi : le caractère androcentrique de la discipline historique. C'était resté jusque-là un angle mort. La définition de nouveaux objets de recherche a ainsi dévoilé que l'histoire qu'on avait toujours crue universelle était en réalité partielle et partiale. Ainsi, le sexisme de la pratique scientifique est mis au jour grâce à la théorie féministe du positionnement, ou *standpoint theory*, qui se développe dans les sciences sociales à cette époque (Larivée, 2013). S'inspirant des conceptualisations marxistes relatives à l'influence des relations de pouvoir sur la pratique de la science, celle-ci considère que par leur expérience concrète, les femmes ont un point de vue particulier, plus à même de révéler la réalité de la domination : «La vie des femmes constitue une position privilégiée, d'un point de vue épistémologique, pour observer le fonctionnement de la suprématie masculine» (Bracke, Puig de la Bellacasa, & Clair, 2013, p. 50). Je ne peux évoquer dans le cadre de cet article toutes les controverses qui ont fait rage autour de cette idée de privilège épistémologique<sup>5</sup>. Ce que je retiens, c'est l'idée qu'une part de subjectivité, liée au contexte social, intervient toujours dans la production de connaissances et que «l'objectivité ne pourrait être accomplie que par l'inclusion d'une plus grande pluralité et diversité de perspectives» (Flores-Espinola, p. 115).

On peut alors se demander dans quelle mesure, sur le plan didactique, il est possible d'objectiver le caractère androcentrique de l'histoire scolaire, de montrer une pluralité de points de vue, tous porteurs d'une certaine subjectivité, sans courir le risque d'une remise en question des savoirs par les élèves. En effet, dans les classes, au contact des thèmes de genre, les réactions sont vives; les enseignantes<sup>6</sup> sont très vite suspectées par les garçons d'adopter un parti pris féministe. Comment alors assurer la prise en compte de la multiplicité des perspectives en évitant le risque de scepticisme par rapport à la véracité des savoirs, en empêchant la dérive relativiste? Prenons quelques exemples pour examiner ces questions.

Tout d'abord, signalons que ce processus d'étrangement est évoqué dans une ressource didactique récente, un manuel français qui propose *une histoire mixte*.

N'est-il pas surprenant de parler [en classe] au seul masculin de mouvements nationaux, sociaux ou religieux, de guerres, de massacres, de génocides, alors que des populations entières sont concernées? N'est-il pas étrange de parler au seul masculin, ou au neutre pluriel, de migrations, d'urbanisation, de bouleversements technologiques, de modifications du travail, alors que femmes et hommes y sont impliqués, souvent différemment? (Dermenjian et al., 2010, p. 9)

Il s'agit donc de mettre à distance la discipline historique telle qu'elle est majoritairement enseignée, ou telle qu'elle est conçue dans le sens commun, et de faire prendre conscience de son orientation masculine. L'étrangement vise donc à légitimer le changement de perspective; en faisant apparaître les contenus comme étranges, l'argument cherche à désamorcer les potentielles réactions défensives.

Ensuite, le même processus est thématiqué par des enseignant.e.s qui prennent l'initiative d'introduire l'histoire des femmes et du genre dans leurs cours. Pour expliquer leur choix didactique, les personnes racontent leur propre prise de conscience.

Je me suis dit : mais nom d'un chien, c'est vrai! On n'a jamais vu l'histoire différemment, on n'a jamais parlé des femmes dans l'histoire! C'est quelque chose qui est injuste, enfin je pense que ce n'est pas normal. [...] Jusque-là je n'avais fait que de l'histoire masculine, en fait. Il me semble que dans toute l'histoire que j'ai étudiée, même à l'Université, les femmes n'étaient pas mentionnées<sup>7</sup>.

Elles expriment même parfois le sentiment d'avoir été trompées : «Que je n'aie pas réalisé, ça me gêne (rires)! [...] Je n'y ai vu que du feu, ça, ça me gêne<sup>8</sup>.» Surtout, elles veulent éviter de reproduire cette occultation dans leur enseignement : «Je suis vraiment consciente qu'on a appris une histoire d'hommes, et la moindre des choses, ce serait d'essayer d'avoir une autre vision<sup>9</sup>.» Pour faire comprendre la situation aux élèves, elles recourent au processus d'étrangement :

Montrer aussi que dans l'histoire on n'a toujours parlé que des hommes. [...] C'est quelque chose qu'on a envie de mettre en avant. Leur dire : mais est-ce qu'il n'y avait pas de femmes dans l'histoire? Elles ont fait quoi? Elles sont juste restées à la maison? Donc, ce peut être aussi une prise de conscience à ce niveau-là, retourner un petit peu ce discours du livre d'histoire qu'ils ont connu depuis toujours<sup>10</sup>.

Les élèves sont ainsi invité.e.s à réfléchir à ce qu'est la science historique, aux choix de l'historien.ne quant aux objets et au questionnement possibles. Leurs propos recueillis dans les entretiens reflètent parfois ces intentions : ils expriment l'intérêt d'un tel changement d'approche et évoquent leur méconnaissance antérieure.

Non, je n'avais jamais vraiment remarqué au départ, mais c'est vrai que quand la prof nous a donné le module, j'ai trouvé super intéressant, parce que c'était quelque chose de différent, de nouveau, et c'est vrai qu'on était ignorant par rapport à ce thème-là<sup>11</sup>.

Après un cours sur la Première Guerre mondiale lors duquel ont été étudiés de manière approfondie les infirmières et les blessés, un élève (de fin du collège<sup>12</sup>) se rend compte que cette nouvelle perspective lui permet de mettre à distance la version héroïque du conflit, centrée sur le masculin, qu'on lui avait transmise au cycle d'orientation<sup>13</sup>.

J'ai bien aimé étudier les infirmières, après la Triple Alliance et tout ça, j'avais déjà étudié au cycle donc... [...] Les infirmières, les réactions des infirmières justement par rapport aux blessés, la dureté de la guerre, c'est surtout ça. Juste montrer un visage de la guerre qui est pas forcément très joli à voir, quoi. [...] Comme ça on voit en face ce que c'est vraiment la guerre et ce n'est pas une pub<sup>14</sup>.

Autre exemple, trois filles évoquent les femmes tondues, font allusion à la photo de la tondue de Chartres de Capa<sup>15</sup> et cherchent à savoir si elles sont coupables ou victimes :

Mélissa : Mais ça dépend du point de vue justement, parce que c'est nous qui disons ça, mais par rapport au photographe, ou les personnes qui étaient à ce moment-là, ils vont peut-être les trouver coupables. Moi, je trouve que de manière générale, l'histoire, c'est que des points de vue, on pourra jamais établir des... [...] Marylène : C'est tellement plus intéressant qu'il y ait pas qu'une vérité et qu'on puisse exprimer notre...

Fanny : Ben c'est ça, l'histoire, c'est de voir en fait quels sont les différents points de vue, comment ça a évolué, lesquels sont les plus présents, moi, c'est ça que je trouve intéressant<sup>16</sup>.

Non seulement elles savent qu'il n'y a pas de vérité unique en histoire, mais pour elles, c'est justement cette multiplicité des interprétations qui rend la discipline intéressante. Ce petit échange conforte l'idée qu'il est possible d'enseigner une histoire qui ne lisse pas les controverses et les divergences, mais au contraire les donne à voir dans toute leur acuité. Mais précisons qu'on se situe bien au niveau des interprétations, liées à l'image et à la mémoire des femmes tondues, et non au niveau des faits, qui ont été étudiés préalablement. La discussion est ainsi circonscrite et ne met pas en doute des faits.

Toutefois, changer de perspective n'est pas aussi aisé que le laissent croire ces quelques extraits. En effet, révéler aux élèves le sexisme des savoirs a une charge critique qui provoque certaines réticences chez les enseignantes : « On dit plus facilement que l'histoire est écrite depuis l'Occident. [...] Ça pose moins de problèmes que de dire... [...] "C'est l'histoire du mâle occidental" : ça, je ne l'ai encore pas dit, non (*rires*)<sup>17</sup>! » Elles évoquent la difficulté liée à la dimension politique du genre.

Je trouve que c'est vachement compliqué. Parce que si on ne parle que de femmes, on tomberait dans... voilà, le fémini... ben peut-être qu'ils pourraient croire que ce n'est que du féminisme, donc je trouve que c'est vachement difficile de faire un cours de ce genre-là<sup>18</sup>.

La crainte qui apparaît en filigrane de ce propos est d'être assimilée à une militante féministe. Cette appréhension est fondée, par exemple, sur certaines réactions d'élèves entendues à l'annonce du contenu d'un cours :

Y a beaucoup de sourires au début de l'année : « Oh pff... [...] Encore une prof féministe. Ah, on va faire ça? Oh non Madame pff... » Et puis les garçons lèvent les yeux au ciel, donc y a quand même pas mal de résistance<sup>19</sup>.

Par conséquent, afin de juguler toute dérive moralisatrice, les enseignantes prennent des précautions, « pour pas souler les élèves non plus, pour pas les entendre dire : oh non, encore les femmes<sup>20</sup>! ». Quant à la question de savoir s'il faut expliciter leur implication personnelle, elles répondent : « j'essaie le moins possible [...] et j'essaie vraiment que ça transparaisse pas, [parce que] je passerais pour une espèce de réac ou une frustrée<sup>21</sup> ». Certaines vont même jusqu'à « intégrer la masculinité [...] assez vite, pour que tout le monde se retrouve là-dedans [...] pour ne pas faire peur aux garçons<sup>22</sup> ».

## Conclusion

Ainsi, si la prise en compte d'une pluralité de perspectives dans la transmission des savoirs se justifie selon les propositions théoriques de l'étrangement et du point de vue situé, on voit qu'elle n'est pas si facile à mettre en œuvre. En effet, les dérives relativiste et moralisatrice guettent les enseignantes; elles risquent même de les brider dans la concrétisation de leurs intentions, bien qu'elles en soient clairement conscientes.

Nous l'avons montré dans notre recherche doctorale, l'approche de genre est mobilisée par des enseignant.e.s engagé.e.s. Faut-il éviter que cet engagement ne « transparaisse » dans la classe? Ce serait contraire aux conclusions que l'on peut tirer du débat sur le point de vue situé; en effet, au-delà des divergences, les auteur.e.s semblent s'accorder sur la nécessité d'explicitation de sa position par le ou la chercheur.e.

Quant à l'idée d'« intégrer la masculinité », elle ne peut être retenue que si elle consiste en une déconstruction de la virilité et une mise au jour du rôle idéologique qu'elle joue dans la construction de la domination masculine. À cet égard, nous renvoyons nos lecteur.rice.s à l'article de Marie-Hélène Brunet dans ce numéro (p. 27-30).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Bracke, S., Puig de la Bellacasa, M. & Clair, I. (2013). Le féminisme du positionnement. Héritages et perspectives contemporaines. *Cahiers du Genre*, 54(1), 45-66.
- Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Dermenjian, G., Jami, I., Rouquier, A. & Thébaud, F. (Ed.) (2010). *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*. Paris : Belin.
- Flores-Espinola, A. (2012). Subjectivité et connaissance : réflexions sur les épistémologies du 'point de vue'. *Cahiers du Genre*, 53(2), 99-120.
- Giocanti, S. (2013). L'art sceptique de l'étrangement dans les Essais de Montaigne. In S. Landi (Ed.), *L'étrangement. Retour sur un thème de Carlo Ginzburg. Essais, hors série 1* (p. 19-35). Bordeaux : Université Michel de Montaigne.
- Ginzburg, C. (1998/2001). *A distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire* (P.-A. Fabre, trad.). Paris : Gallimard.
- Ginzburg, C. (2003). 'L'historien et l'avocat du diable', entretien avec Charles Illouz et Laurent Vidal. *Genèses* 53(4), 113-138.
- Ginzburg, C. (2013). Nos mots et les leurs. Une réflexion sur le métier de l'historien, aujourd'hui. In S. Landi (Ed.), *L'étrangement. Retour sur un thème de Carlo Ginzburg. Essais, hors série 1* (191-209). Bordeaux : Université Michel de Montaigne.
- Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris : L'Harmattan.
- Heimberg, Ch. (2002). *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Heimberg, C. (2018). Le concept d'élémentation et son intérêt pour une approche historico-didactique de la transmission de savoirs savoureux en histoire. *Lumières*, 32 (2), 171-184.
- Heimberg, C. & Opériol, V. (2012). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. In M.-L. Elalouf et al. (Ed.), *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p.78-88). Bruxelles : De Boeck.
- Landi, S. (Ed.). (2013). *L'étrangement. Retour sur un thème de Carlo Ginzburg. Essais, hors série 1*. Bordeaux : Université Michel de Montaigne.
- Larivée, C. (2013). *Le standpoint theory : en faveur d'une nouvelle méthode épistémologique. Ithaque*, 13, 127-149.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Montréal : L'Harmattan.
- Opériol, V. (2018). *La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Souplet, C. (2012). *Apprendre en histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Lille 3- Charles de Gaulle.

## NOTES

- <sup>1</sup> La pensée historique est théorisée en didactique comme un ensemble d'éléments, l'élémentation visant à favoriser l'accès pour tou.te.s les élèves à la complexité des savoirs. Voir Heimberg, 2018.
- <sup>2</sup> Il les tire des termes *phonémique* (point de vue des locuteurs, qui peuvent prononcer les sons de façons différentes) et *phonétique* (le système des sons eux-mêmes).
- <sup>3</sup> *Ostranenie* en russe a été traduit par *étrangéisation* ou *défamiliarisation*. En italien, Ginzburg parle de *straniamento*, *étrangement* dans la traduction de son ouvrage (1998/2001, p. 15-39).
- <sup>4</sup> Analysée par Chklovski.
- <sup>5</sup> Voir pour cela par exemple : Flores-Espinola, 2012.
- <sup>6</sup> Les quelques enseignants interviewés n'en parlent pas. Les propos d'enseignant.e.s ou d'élèves évoqués ou cités sont tirés d'un corpus d'entretiens menés au secondaire à Genève dans le cadre de ma thèse de doctorat (Opériol, 2018).
- <sup>7</sup> Entretien enseignant.e.s/Camille, pp. 21-22. Les prénoms sont fictifs.
- <sup>8</sup> Entretien enseignant.e.s/Danièle, p. 19.
- <sup>9</sup> Entretien enseignant.e.s/Danièle, p. 19.
- <sup>10</sup> Entretien enseignant.e.s/Camille, p. 5.
- <sup>11</sup> Entretien élèves/Florence.
- <sup>12</sup> Le *collège* à Genève correspond au *lycée* en France ; il désigne les quatre années de formation gymnasiale qui permettent d'obtenir la maturité (correspondant au baccalauréat).
- <sup>13</sup> Le *cycle d'orientation* désigne les trois premières du secondaire (le secondaire I), qui précèdent l'entrée au *collège* ou dans d'autres filières du secondaire II.
- <sup>14</sup> Entretien élèves/Etienne.
- <sup>15</sup> <https://tonduechartres.wordpress.com/2009/11/29/la-photo-de-la-honte/> (consulté le 10 mai 2019).
- <sup>16</sup> Entretien élèves/Marylène, Mélissa et Fanny, p. 18.
- <sup>17</sup> Entretien enseignant.e.s/Danièle, p. 20.
- <sup>18</sup> Entretien enseignant.e.s/Sylvie, pp. 9-10.
- <sup>19</sup> Entretien enseignant.e.s/Camille, p. 9.
- <sup>20</sup> Entretien enseignant.e.s/Martine, p. 17.
- <sup>21</sup> Entretien enseignant.e.s/Maude, pp. 46-47.
- <sup>22</sup> Entretien enseignant.e.s/Maude, p. 5.