L'internat et ses usages, d'hier à aujourd'hui

The function of boarding schools past and present

Dominique Glasman

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4595>

DOI : 10.4000/rfp.4595

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 5-10

ISBN : 978-2-84788-678-8

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Dominique Glasman, « L'internat et ses usages, d'hier à aujourd'hui », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 189 | octobre-novembre-décembre 2014, mis en ligne le 31 décembre 2014, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4595> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4595>

L'internat et ses usages, d'hier à aujourd'hui

Dominique Glasman

En France, l'internat a été longtemps la condition de la poursuite d'études secondaires, que ce soit en premier cycle ou en second cycle. Pour permettre à leurs enfants de suivre des études, les parents, loin de se contenter de les envoyer chez un maître « marchand de soupe », pouvaient chercher la solution éducative qui leur convenait le mieux, et souvent opter pour l'internat dans le secteur privé, jugé plus rassurant que le secteur public (voir par exemple Mayeur, 2004, p. 453 et suiv.; Prost, 1968, 2008). C'est le projet de scolarisation qui, en tout état de cause, commandait; mais les parents pouvaient bien sûr y loger d'autres intentions éducatives, auxquelles prétendaient répondre les institutions d'accueil. Institutions très diverses, dont la diversité, bien au-delà de la partition public-privé, est bien plus grande que l'usage, au singulier, du terme « internat » ne pourrait le laisser penser, diversité dont témoignent aussi les textes présentés dans ce dossier. À partir des années 1960, le maillage du territoire en établissements scolaires a permis aux élèves d'entrer en 6^e à proximité – ou à portée de transport scolaire – de chez eux; le recours à l'internat s'est fait moins nécessaire, et celui-ci a vu son importance décliner, d'autant plus que lui était associée une image plutôt grise voire répressive de l'éducation¹, dans une période

où montait une conception plus « contractualiste » et moins « statutaire » de l'éducation des enfants et des adolescents².

Dans la dernière décennie du xx^e siècle, un retour en grâce de l'internat semble s'être produit à la faveur, si l'on peut dire, d'un certain désarroi de parents devant les adolescents qu'ils élevaient sans parvenir toujours à les mobiliser pour les préoccupations scolaires, et des questions posées par les différentes et successives « révoltes des banlieues ». Face aux adversités rencontrées par certains élèves dans l'accomplissement de leur parcours scolaire à un moment où les enjeux scolaires sont terriblement prégnants, face aux difficultés éducatives auxquelles les parents doivent faire face dans un nouveau contexte de crise économique et de division familiale du travail, face aux risques parfois avérés de dissidence sociale de la part de fractions marginalisées de la jeunesse, l'internat semble représenter aujourd'hui, au moins dans les discours et les représentations véhiculées par les médias, une solution sinon *la* solution. Du reste, au cours des années récentes, plusieurs organes de presse, présentant un

régne une « haine de l'enfance », selon le polémiste V. de Laprade (cité par R. Rogers, dans ce dossier).

2 Les termes de « contractualiste » et « statutaire » pour désigner les styles éducatifs sont utilisés, par exemple, par C. Montandon et J. Kellerhals (1991). Sur l'évolution du recours à l'internat au cours de la seconde moitié du xx^e siècle, voir Glasman (2012).

1 Au xix^e siècle déjà, de féroces critiques sont adressées sur ce thème aux internats de garçons, présentés comme des prisons, où

dossier sur l'internat scolaire, ont titré spectaculairement sur les vertus d'une telle structure : « L'internat, la pension magique » (*Libération*, 9 avril 2008) ; « Internat : l'Eldorado éducatif du ^{xxi}^e siècle ? » (*Éducation magazine*, 8 mars 2010) ; « Internat, remède miracle » (*Le Monde*, 9 février 2011). Ces discours médiatiques³, s'appuyant sur les appréciations et jugements des acteurs politiques et responsables du système éducatif, insistent sur cette ressource éducative que représente aujourd'hui, pour les jeunes et leurs parents, l'internat. L'engouement pour cette structure repose sur une équation simple : internat égale « réussite éducative », laquelle renvoie à la fois à la tenue scolaire des élèves (assiduité, résultats, etc.), à leur tenue civique (relations aux autres, rapport aux règles, etc.), et plus largement à leur autonomie et à leurs capacités d'intégration sociale. Du reste, plusieurs enquêtes, sociologiques ou journalistiques, donnent à voir que, du côté des adolescents et adolescentes, l'internat, sans être porté aux nues et tout en pouvant être critiqué sur certains aspects de l'existence qu'on y mène, peut être reconnu comme un espace de construction de soi, plus favorable que d'autres espaces alternatifs de socialisation (la famille, le village, l'établissement de proximité, la bande de copains...).

On a donc assisté à une « relance de l'internat scolaire », impulsée par le ministère Lang en 1999. Coïncidant avec un retour particulièrement marquant des « émeutes » urbaines, les pouvoirs publics ont voulu faire de l'internat un moyen de prise en charge, d'encadrement et de promotion pour les jeunes appartenant aux franges défavorisées de la population. En 2005, dans le cadre de la Loi de Cohésion sociale portée par le ministère Borloo, le *Programme de Réussite éducative* comprend un volet « internat de Réussite éducative » ; il s'agissait, à travers ce programme, de prendre en charge et d'accompagner des enfants et adolescents repérés comme étant « en fragilité » – celle-ci étant entendue comme un éventail, plus ou moins ouvert, de difficultés relationnelles, physiques, économiques ou sociales (conditions de vie), ou encore médicales (handicaps mal identifiés ou mal compensés), et, souvent, scolaires, sans que cette dernière dimension apparaisse jamais (au moins dans les textes fondateurs) comme unique ni primordiale (voir par exemple Laforets, 2010). À partir de 2009, c'est une orientation moins compensatrice qui est privilégiée : les « internats d'excellence »,

appelés à prendre la place des précédents dans les programmes publics, se donnent comme ambition de permettre aux jeunes « à potentiel », dont les conditions socio-économiques ne favorisent pas la réussite ou la poursuite d'ambitions à la hauteur de leurs talents, de réaliser ce dont ils sont capables, de déployer leurs capacités, et de viser des professions auxquelles ils n'auraient pas osé songer. Pour cela, leur sont offerts un encadrement très serré de leur travail scolaire, une palette d'activités culturelles censées les ouvrir à des richesses qui leur sont étrangères, des activités sportives, etc. Ce programme a bénéficié de moyens très substantiels, tant de la part du ministère de l'Éducation nationale que d'autres institutions ou de fondations. Les procédures administratives ont parfois été allégées pour permettre au programme de démarrer, les équipes ont été constituées et mobilisées dans les établissements concernés, elles étaient invitées et incitées à inventer, à prendre des initiatives dans l'esprit du programme. Ce qui fait que, sur un schéma commun, se sont dessinées des configurations locales assez diverses ; un internat d'excellence n'étant jamais la copie conforme d'un autre ni d'un modèle, chacun présente des spécificités. Au-delà de cette diversité se fait entendre un même écho : les jeunes se félicitent d'avoir eu, par le biais de l'internat d'excellence, l'occasion de changer. Ils mettent en regard leur ardeur au travail « avant » et « maintenant », opposant leur engagement dans les études « là-bas » et « ici ». Dans la bouche de certains d'entre eux, ce qui se fait entendre, c'est un véritable « discours de la métamorphose »⁴. Aujourd'hui, les internats d'excellence n'existent plus en tant que tels, même si les élèves y sont toujours ; il n'y a plus, officiellement, que des « Internats de la réussite pour tous », censés s'adresser à tous et non plus seulement à une minorité certes méritante mais trop limitée, et y perdurent des modes d'organisation, de mise au travail, expérimentés et acclimatés pendant quelques années⁵.

4 Les internats d'excellence ont fait l'objet de quelques travaux de recherche ou d'évaluation. Parmi eux, citons : Rayou & Glasman, 2012 ; Boulin, 2014 ; Daoudi, 2011. Une évaluation quantitative a été réalisée sur l'internat de Sourdon par l'École d'Économie de Paris (Behaghel, de Chaisemartin, Charpentier *et al.*, 2013). Une évaluation qualitative a été réalisée par le bureau d'études Acadie-Aurès (2014). Enfin, ce dispositif a donné lieu à des rapports administratifs, dont l'un de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (Delahaye & Dulot, 2011), et l'autre de la Cour des comptes (2014).

5 En 2013, l'Institut français de l'Éducation a organisé deux journées de réflexion sur l'internat comme ressource éducative, en s'appuyant, entre autres, sur ce qui peut être tiré de l'expérience des internats d'excellence.

3 Ces discours sont également largement diffusés à la télévision, notamment au journal télévisé de France 2 qui titrait récemment « Internat, les résultats sont là » (JT de 20 h, le 18 décembre 2013).

Cette brève plongée dans l'histoire met en évidence que plusieurs réalités distinctes se conjuguent dans l'envoi d'un enfant ou d'un adolescent en internat. Un : *la délégation à d'autres adultes* que les parents eux-mêmes de l'éducation, au sens de l'inculcation de principes de vie, voire le « façonnage » intellectuel et moral, en un mot la construction d'*habitus* ; deux : *la formation à un métier*, ou *l'instruction* dans un cadre qui la favorise ; trois : *l'éloignement de la famille*, parfois *la mise à l'écart*, voire l'arrachement par rapport à un milieu quotidien jugé néfaste pour le jeune, maintenu au besoin par l'enfermement. Chacune de ces visées au principe de l'entrée en internat peut osciller entre les pôles de l'imposition externe (à l'enfant, aux parents) par la puissance publique et de la volonté parentale ou juvénile ; si toutes les trois sont présentes, la visée qui l'emporte sur les autres n'est pas toujours la même, ici l'éloignement prime, là c'est la visée de redressement, ailleurs c'est la formation⁶. Études sérieuses, contact avec des adultes, éloignement du domicile familial peuvent aussi se conjuguer harmonieusement, comme le montre, dans ce numéro, le « témoignage d'un interne heureux » que nous propose Antoine Prost.

L'internat correspond à une forme de délégation de l'éducation. Or, depuis plusieurs décennies, en France, on avait tendance à poser l'équation : « déléguer = être un parent défaillant », et ce d'autant plus facilement qu'elle s'appuyait sur une autre : « internat = structure répressive ». En un moment historique où, sous nos latitudes, s'est imposée comme image du « bon parent » celle du parent qui, au jour le jour, suit, soutient, « accompagne » son enfant, on peut avoir tendance à oublier que, pendant longtemps, et sous différents horizons, il était habituel et considéré comme « naturel » voire souhaitable que des enfants grandissent à distance de leurs parents et/ou sous la conduite d'autres adultes : enfants placés dans une ferme, envoyés chez un oncle pour apprendre un métier, adolescents auxquels on « faisait donner une bonne éducation » dans un pensionnat... Les raisons de confier des enfants ou des adolescents à d'autres adultes auxquels est de fait déléguée toute une part

du travail éducatif, les raisons de les placer en internat, varient amplement selon les cultures et les époques. Les raisons économiques peuvent peser lourd : enfant envoyé comme main-d'œuvre d'appoint ou comme source de revenus, apprentissage et premier exercice d'un métier auprès d'un maître, etc. Mais elles se tissent avec d'autres raisons, d'ordre éducatif : c'est aussi avec des personnes non membres de sa famille proche que l'on apprend le monde. En voici quelques illustrations. Au Sénégal, des enfants sont confiés à un maître d'école coranique pour que celui-ci leur apprenne le Coran ; ils résident dans la demeure du maître, passent une petite part de leur temps à apprendre par cœur les versets du « livre saint » et, en contrepartie, occupent l'essentiel de leur temps à travailler dans l'exploitation agricole du maître si on est en milieu rural, ou à mendier à son profit dans les rues de la ville si on est en zone urbaine. Cette soumission au maître et à la générosité des passants est également vue, y compris par les parents de ces enfants, comme une manière d'intégrer des vertus, jugées cardinales pour un bon musulman, d'humilité et de dévouement (Chehami, 2013). On est là devant une des figures du « *child fostering* », coutume traditionnellement très répandue en Afrique sub-saharienne : des parents envoient l'un ou l'autre de leurs enfants, garçon ou fille, chez un allié du lignage paternel ou maternel – souvent les grands-parents et plus spécialement la mère de la mère – qui, « adoptant » en quelque sorte l'enfant, bénéficiera de son aide pour divers services quotidiens : « lui donner de l'eau à boire », disent les Kotokoli du Togo (Lallemand, 1980, 2004)... Si, depuis quelques années, être reconnu comme un « bon parent » suppose, on l'a dit, un suivi quotidien, on rappelle bien que les parents doivent tout faire pour que leurs enfants deviennent des individus responsables, autonomes, épanouis, ce qui rend acceptable et légitime de recourir, au besoin, et plus encore si cela en apparaît comme la condition, à des instances socialisatrices à distance des parents. Toutefois, certains parents ne peuvent se résoudre à se séparer ainsi de leurs enfants, en ayant l'air de « s'en débarrasser » ou de laisser à d'autres le soin de les éduquer.

L'internat a pu, au fil de l'histoire et à travers différents pays, être mobilisé et pensé par les autorités publiques comme une institution que l'on pourrait dire de « conversion ». Il s'agissait, ou il s'agit, par un éloignement plus ou moins grand et prolongé du milieu d'existence habituel, de permettre à des enfants ou des adolescents – non pas seulement de leur permettre,

6 La Région Rhône-Alpes fait partie des régions qui, chargées de la formation professionnelle depuis les lois de décentralisation, se préoccupent depuis plusieurs années d'offrir des places en internat dans le but essentiel de permettre à des jeunes, issus de milieux modestes, d'accéder à une palette de formations professionnelles plus large que celle dont ils disposent dans leur environnement proche, et de pouvoir aussi trouver, à distance de chez eux, une place d'apprenti.

mais de les contraindre – de « changer de peau ». Un des exemples les plus flagrants parce que le plus brutal est celui des pensionnats dans lesquels, depuis la fin du XIX^e siècle et jusque vers les années 1990, on envoyait de force des enfants autochtones du Canada en général et, plus tard, du Québec en particulier. Il s'agissait, dans le cadre d'une « mission civilisatrice » portée par un véritable projet politique d'assimilation, de les arracher à leur famille, à leur culture indienne tournée en dérision, à leur langue interdite d'usage, à leur religion, à leurs traditions. « Changer de peau » n'est d'ailleurs pas un terme trop fort, puisqu'il est arrivé que, pour « blanchir » ces jeunes Amérindiens, les religieux et religieuses qui les prenaient en charge les contraignissent à se laver... à l'eau de javel⁷ !

Aujourd'hui, en France, les Centres éducatifs renforcés (CER), instaurés au cours des années récentes, visent un objectif homologue de « conversion ». C'est, comme le sont du reste les Centres éducatifs fermés (CEF), une alternative à la prison, pour un changement supposé aller dans une meilleure direction que l'enfermement en prison ; car on sait que celle-ci est pour beaucoup une étape dans l'affirmation d'une carrière délinquante. Viser une conversion est une chose, y parvenir est autre chose. Les jeunes ainsi « internés » à leur corps défendant peuvent déclarer avoir, de fait, tiré certains bénéfices de leur séjour : apprentissage des langues française ou anglaise au Canada, parfois acquisition de compétences professionnelles ou sportives à l'origine de carrières remarquables ; mais tous soulignent combien l'internat fut pour eux un lieu d'humiliations et de sévices. De même, certains jeunes placés en CER estiment avoir tiré parti de la rupture imposée avec leur environnement quotidien, ainsi que du fait de rencontrer, face à eux, des adultes fiables et solides (Roché, 2006) ; mais les observateurs ne manquent pas de souligner les limites d'un tel enfermement, voire ses ratés manifestes. Dans ce dossier, Nicolas Sallée s'interroge sur la réelle « fermeture » des Centres éducatifs fermés, et met en scène le débat de leurs éducateurs sur les sorties que les jeunes s'octroient, tournant autour de la fécondité éducative de la « fugue ».

L'internat est un cadre de socialisation sous contrôle, contrôle non exercé par la famille. Les justifi-

cations à ce qui est, de fait, un relais et parfois une substitution provisoire à la socialisation familiale sont, et depuis longtemps, variées : la famille est « défaillante », ou bien elle est démunie des ressources (matérielles, mais aussi culturelles, morales) jugées nécessaires, ou bien encore elle n'est pas en mesure d'apporter tout ce que requiert la préparation du jeune à l'avenir qui lui est promis... Les internats répondent de fait à des attentes diverses, émanant des familles certes, des jeunes parfois, parfois aussi des pouvoirs publics. Selon les périodes historiques, selon les jeunes qu'on y reçoit – leur origine sociale, leur sexe, leur parcours scolaire ou biographique antérieur –, selon les acteurs qui les dirigent et les conceptions éducatives qui les animent, selon les espaces socio-géographiques dans lesquels ils sont implantés, les internats dessinent tout un éventail de propositions éducatives commodément regroupées sous le nom d'« internat ».

L'internat n'a pas, en lui-même, des vertus pédagogiques qui feraient effet quels que soient les élèves qu'il reçoit. Pour tirer parti de l'internat, il faut vraisemblablement être équipé pour le faire. C'est seulement dans la mesure où les individus qui y sont reçus sont *dotés de certaines dispositions* qu'ils peuvent se sentir à l'aise dans ce cadre et, au-delà, faire leur ce qui leur est offert pour la construction de leur personnalité. La contrainte, voire la violence, peuvent éventuellement « contenir » ; il est plus incertain qu'elles puissent aider les jeunes à se construire, et les cicatrices psychiques restent longtemps visibles. Si, à l'inverse, l'entrée à l'internat s'inscrit dans une histoire sociale de la famille, histoire qui s'est déposée au sein des individus sous forme de dispositions durables, il est plus probable que la proposition éducative de l'internat, en phase avec cette inculcation familiale, fera sens et sera acceptée. Si, en d'autres termes, il y a *homologie entre les dispositions transmises par la famille et celles supposées et renforcées par l'internat*, les chances augmentent fortement que le jeune s'y reconnaisse comme « chez lui » et soit prêt à en accepter les offres, voire les contraintes inhérentes à l'existence en collectivité. C'est ce que montrent aussi les recherches de Y. Kashti sur les pensionnats en Hongrie et en Angleterre aux XVIII^e et XIX^e siècles, et en Israël au XX^e siècle : ces établissements, parfois dans une visée de promotion sociale, parfois dans une visée de conservation sociale, ont accueilli de fait des adolescents que leur histoire familiale et leur socialisation primaire prédisposaient à faire leur ce que l'internat voulait faire d'eux (Kashti, 1988). Il s'agissait clairement, pour certains internats, *de former des habitus* en phase avec la destinée que leur

7 Sur cette question, voir Ottawa, 2010. Une présentation de ce livre est proposée dans la rubrique « Notes critiques » de ce numéro. Voir aussi Bousquet, 2012. Cette volonté d'arrachement à la culture indienne, tournée en dérision, est également soulignée dans l'exposition « Premières Nations et Inuit du XXI^e siècle », Québec, Musée de la civilisation, décembre 2013.

origine sociale et/ou leur sexe promettait aux élèves. Les pensionnats de jeunes filles du XIX^e siècle, étudiés ici par Rebecca Rogers, que ce soit celui de la Légion d'honneur ou les internats promus après la loi Camille Sée, cherchaient à doter les jeunes filles, pas toutes issues de familles de militaires ou de la bourgeoisie, des qualités intellectuelles et morales alors attendues des femmes : une éducation « conforme aux normes de genre » permettant ensuite de « bien remplir sa destinée » d'épouse et de mère. Du côté des garçons, Nathalie Duval montre sur quels principes est bâtie l'École des Roches, depuis sa création par E. Demolins, « militant » de l'« éducation nouvelle », et jusqu'à nos jours encore : on entend, par une « éducation de l'enfant tout entier, corps, esprit, cœur, volonté », y doter les adolescents qu'elle reçoit, issus de l'élite sociale, des dispositions qui caractérisent les hommes appelés à devenir des chefs⁸. On comptait donc, et l'on compte toujours, sur le séjour en internat pour agir sur les personnalités, les façonner en faisant intégrer par les internes, filles ou garçons, des dispositions durables, dispositions venant le plus souvent confirmer et renforcer des dispositions déjà construites à travers l'éducation familiale.

C'est cette coïncidence entre dispositions familialement construites et cadre de l'internat qui intéresse Odile Joly et Dominique Glasman dans la contribution qu'ils proposent pour ce dossier ; tandis qu'Anne-Claudine Oller met en évidence qu'un internat peut, dans son organisation quotidienne, table sur l'autonomie des élèves – de fait déjà amplement construite par la socialisation familiale – sans pour autant s'employer à la promouvoir chez les élèves qui en sont le moins dotés.

8 Sur l'École des Roches, voir aussi Bourdieu & Saint-Martin, 1978.

L'internat n'est pas l'école, au sens où ce qu'il offre et ce qui s'y joue, en termes d'apprentissages individuels et sociaux, en termes d'éducation, excèdent largement le « scolaire » ; mais, en même temps, il est dans l'emprise spatiale et symbolique de l'école, avec une articulation plus ou moins étroite selon les établissements et les territoires. Ce dossier, à partir d'un angle de vue particulier, voudrait donc offrir une occasion de ressaisir plusieurs questions aujourd'hui au cœur des politiques éducatives ou même de la sociologie de l'éducation : les différentes facettes de la demande familiale en direction de l'école, les spécificités, homologues ou distorsions entre éducation familiale et éducation en institution, par exemple. Il pourrait aussi, même indirectement puisque ce n'est pas son objet central, fournir des éléments à une réflexion sur ce que pourrait être, à l'échelle locale ou nationale, une politique publique de prise en charge, en vue de permettre aux adolescents ou aux adolescentes de différentes conditions de tirer parti de l'offre scolaire.

Une fois n'est pas coutume, le dossier s'ouvre avec un témoignage (A. Prost), retenu ici parce que, à travers une histoire certes singulière et un contexte spécifique, y sont présentes explicitement ou en filigrane les questions qui sont traitées, sous un mode plus analytique, dans les articles suivants. Les notions de « dispositions » et d'« autonomie » sont ensuite travaillées dans deux textes (O. Joly & D. Glasman, A.-C. Oller). L'éducation en internat est ensuite envisagée dans une perspective historique (R. Rogers, N. Duval) puis dans le cadre d'un dispositif d'enfermement de jeunes (N. Sallée).

Dominique Glasman

Université Savoie Mont-Blanc

Dominique.Glasman@univ-savoie.fr

Bibliographie

- ACADIE-AURÈS (2014). *Évaluation qualitative du programme « Internats d'excellence »*. Rapport pour le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse.
- BAUMARD M. (2011). « Internat, remède miracle ». *Le Monde*, 9 février 2011.
- BEHAGHEL L., DE CHAISEMARTIN C., CHARPENTIER A. & GURGAND M. (2013). *Les effets de l'internat d'excellence de Sourdun sur les élèves bénéficiaires : résultats d'une expérience contrôlée*. Rapport pour le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse.
- BOURDIEU P. & SAINT-MARTIN M. (1978). « Le patronat ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 20-21.
- BOUSQUET M.-P. (2012). « Êtres libres ou sauvages à civiliser ? L'éducation des jeunes Amérindiens dans les pensionnats indiens au Québec, des années 1950 à 1970 ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, n° 14.
- BOULIN A. (2014). *Les internats d'excellence : un dispositif au prisme de l'expérience adolescente*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Paris-Descartes.
- CHEHAMI J. (2013). *Les « talibés » du Sénégal : une catégorie de la rue, prise entre réseaux religieux et politiques d'action humanitaire*. Thèse de doctorat, sociologie, université Pierre Mendès-France.
- COUR DES COMPTES (2014). *Des internats d'excellence à ceux*

- de la réussite pour tous : la conduite chaotique d'une politique éducative et sociale. Rapport public annuel 2014.
- DAOUDI B. (2011). *Politique publique « Internats d'excellence ». Étude du dispositif « Labellisation de places »*. Mémoire de master, sciences politiques, IEP de Grenoble.
- DELAHAYE J.-P. & DULOT A. (dir.) (2011). *La mise en place des premiers internats d'excellence. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'Éducation nationale.
- GLASMAN D. (2012). *L'internat scolaire. Travail, cadre, construction de soi*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GROS M.-J. (2008). « Internat, la pension magique ». *Libération*, 9 avril 2008. En ligne : <http://www.libération.fr/vous/2008/04/09/internat-la-pension-magique_69176> (consulté le 30 juin 2015).
- KASHTIY. (1988). « Boarding Schools and Changes in Society and Culture: perspectives derived from a comparative case study research ». *Comparative Education*, vol. 23, n° 3.
- LAFORETS V. (dir.) (2010). « La Réussite éducative. Un dispositif questionné par l'expérience ». *Cahiers de l'action*, n° 27.
- LALLEMAND S. (1980). « L'adoption des enfants chez les Kotokoli du Togo ». *Anthropologie et Sociétés*, vol. 4, n° 2, p. 19-37.
- LALLEMAND S. (2004). « Mes mères et mes pères. Rapports entre filiation, terme de parenté et adoption-fostering ». In I. Leblic (dir.), *De l'adoption. Des pratiques de filiation différentes*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal.
- MAYEUR F. (2004). « L'enseignement secondaire ». In *Histoire générale de l'éducation*, tome III. Paris : Perrin.
- MONTANDON C. & KELLERHALS J. (1991). « Les styles éducatifs ». In F. De Singly (dir.), *La famille, état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- MOTTOT F. (2010). « Internat : l'Eldorado éducatif du XXI^e siècle ? ». *Éducation magazine*, n° 10, p. 24-25.
- OTTAWA G. (2010). *Les pensionnats indiens au Québec. Un double regard*. Québec : Éd. Cornac.
- PROST A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*. Paris : Armand Colin, p. 48-52.
- PROST A. (2008). « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 ». *Histoire de l'éducation*, n° 119, p. 29-81.
- RAYOU P. & GLASMAN D. (dir.) (2012). *Les internats d'excellence : un nouveau défi éducatif ?* Rapport pour l'ACSE, Institut français de l'Éducation.
- ROCHÉ S. (dir.) (2006). *Les réponses judiciaires locales à la délinquance des mineurs*. Paris : Ministère de la Justice ; Grenoble : Conseil général de l'Isère.